



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE  
LICENCIATURA EM LETRAS  
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

ANTÔNIO BARBOZA DA SILVA JÚNIOR

A ANTONÍMIA NO LIVRO DIDÁTICO: UM EXAME DE ABORDAGENS  
SEMÂNTICAS NO ENSINO MÉDIO

João Pessoa

2019

ANTÔNIO BARBOZA DA SILVA JÚNIOR

A ANTONÍMIA NO LIVRO DIDÁTICO: UM EXAME DE ABORDAGENS  
SEMÂNTICAS NO ENSINO MÉDIO

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de  
Conclusão de Curso realizada sob a orientação da  
professora Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz em acordo  
com o requisito para a obtenção do título de Licenciado em  
Letras Português pela Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa

2019

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

J95a Junior, Antonio Barboza da Silva.

A antonímia no livro didático: um exame de abordagens  
semânticas no ensino médio / Antonio Barboza da Silva  
Junior. - João Pessoa, 2019.

56 f. : il.

Orientação: Mônica Mano Trindade Ferraz Ferraz.  
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Antonímia; livro didático; ensino. I. Ferraz, Mônica  
Mano Trindade Ferraz. II. Título.

UFPB/CCHLA

ANTÔNIO BARBOZA DA SILVA JÚNIOR

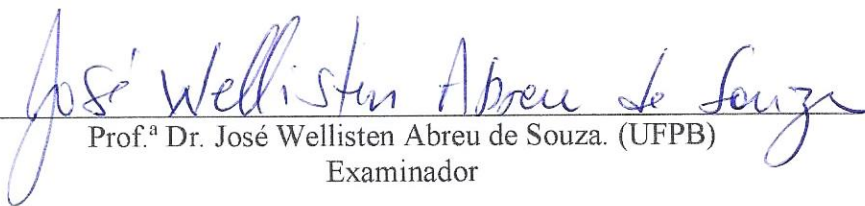
A ANTONÍMIA NO LIVRO DIDÁTICO: UM EXAME DE ABORDAGENS  
SEMÂNTICAS NO ENSINO MÉDIO

Data de aprovação: 12 / 09 / 2019

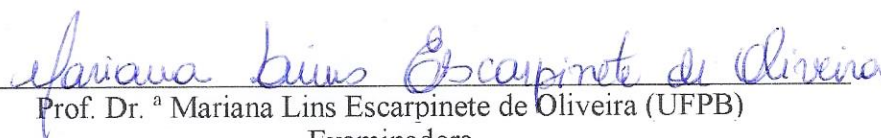
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Mônica Mano Trindade Ferraz (UFPB)  
Orientadora



Prof.ª Dr. José Wellisten Abreu de Souza. (UFPB)  
Examinador



Prof. Dr.ª Mariana Lins Escarpinete de Oliveira (UFPB)  
Examinadora

Prof.ª Dr. Magdiel Medeiros Aragão Neto (UFPB)

Examinador Suplente

À minha mãe, meu pai, irmãs: minha família. A todas as professoras e professores que desde a infância me acolheram com sua sabedoria. À educação pública.

## AGRADECIMENTOS

Algo ecoa na memória desde o diálogo que vi daqueles educadores que em *Detachment* chegam juntos ao remate de que nunca (ou quase nunca) são agradecidos pelo ofício. O sr. Charles diz então para a colega: – A pior coisa deste emprego é que ninguém diz “obrigado”, mas eu estou aqui para te dizer obrigado por causa desse trabalho que só você sabe fazer.

Não apenas por que em nosso país escasso seja o reconhecimento ao trabalho docente, mas também por vontade de impedir que o próprio tempo esgarce esta memória de gratidão é que, com algumas palavras, tento e aqui faço este registro.

Pelo seu trabalho, agradeço a minha orientadora, professora Mônica Mano Trindade Ferraz, que me presenteou com tantas aulas de semântica e, sempre paciente, me permitiu lograr o modesto saber que ainda pretendo lapidar em minha trajetória. Por sua causa, encerro este ciclo mais seguro, acreditando em meu trabalho, em minha capacidade.

Por seu trabalho, agradeço à professora Maria das Graças Carvalho Ribeiro, que me inspira, e que desconfio, inspira também aqueles que puderam ter junto as suas aulas um alicerce para as práticas do ensino de morfologia e gramática.

Por sua grande contribuição, agradeço à professora Raquel Basílio, que embora até aqui não a tenha dito, abasteceu imensamente a bagagem de minha formação. Tanto sentirei falta daquelas proporcionadas epifanias linguísticas, que pretendo seguir leituras e buscar as descobertas que mais se ofereçam nos ciclos que estão por vir.

Agradeço à professora Ana Cláudia Félix Gualberto, que me acarinhou com suas aulas de literatura, seu incentivo ao senso crítico, à imersão nos textos, à crítica literária, ao debate, e principalmente ao ensino pela valorização daquilo que é tão caro à cultura e à identidade das pessoas de nosso país.

Ao professor Amador Ribeiro, que proporcionou o aguçar do sentido que faz o bom leitor de poemas. Por apontar, como poucos, a um tesouro que está ao alcance de um olhar atento, tudo isso sem esquecer daquela frase que desconfio ser memorável de qualquer aluno que já lhe conheceu: “Saber com sabor, saber com sabor!”

Aos colegas, parceiros, amigos e todos que dividiram fins de períodos, trabalhos em grupo, conselhos, incentivos e até as conversas de corredor. Muitos que junto à equipe docente e administrativa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, do Departamento de

Língua Portuguesa e dos departamentos vinculados ao Centro de Educação fizeram toda a diferença no ciclo que se encerra com este trabalho.

## RESUMO

No presente trabalho realizamos o exame de algumas coleções didáticas recomendadas para alunos matriculados no ensino regular de nível médio. Os materiais em questão foram escolhidos para compor o *corpus* a partir dos mais recentes guias de coleções para o ensino médio que foram aprovadas nos editais abertos pelo Ministério da Educação. O exame das obras escolhidas é feito após a prévia exposição de estudos semânticos que ao longo das últimas décadas se formularam em favor de debates para o tema das relações de sentido, dentre os quais nos detemos especificamente no estudo da antonímia. Algumas de nossas principais referências para estes estudos são: Sapir (1961), Lyons (1979) Ilari e Geraldi (2006), Ferrarezi (2010), Escarpinati e Ferraz (2015). As apreciações dessas e de outras teorias têm seu arranjo em função de verificarmos até que ponto a produção de materiais didáticos empreendida atualmente, no que tange ao tema da antonímia, está alinhada com os pressupostos teóricos avultados na teoria semântica. Em uma unidade específica, a crítica aos materiais é feita levando em conta principalmente as contribuições da semântica para a abordagem da antonímia nas aulas de língua portuguesa. Além disso, oferece-se ao leitor boas críticas que o encaminham para uma maior segurança na tomada de decisão requerida em sua prática de seleção e elaboração de materiais voltados para as aulas de semântica da língua portuguesa.

Palavras chave: Antonímia; livro didático; ensino



## **ABSTRACT**

In the present work we examined some didactic collections recommended for students enrolled in regular high school. The materials in question were chosen to compose the corpus from the latest collections guides for high school that were approved in the edicts opened by the Ministry of Education. The examination of the chosen works is made after the previous exposition of semantic studies that over the last decades have been formulated in favor of debates on the theme of meaning relations, among which we focus specifically on the study of antonymy. Some of our main references for these studies are: Sapir (1961), Lyons (1979) Ilari and Geraldi (2006), Ferrarezi (2010), Escarpineti and Ferraz (2015). The appraisals of these and other theories are arranged in order to verify to what extent the production of didactic materials undertaken today, regarding the theme of antonymy, is aligned with the theoretical assumptions of the semantic theory. In a specific unit, the criticism of materials is made taking into account mainly the contributions of semantics to the approach of antonymy in Portuguese language classes. In addition, the reader is offered good reviews that lead him to greater security in the decision making required in his practice of selection and preparation of materials aimed at Portuguese language semantics classes.

**Keywords:** Antonymy; textbook; teaching

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

### **FIGURAS**

FIGURA 1 - Exercício 2 do livro didático 1 .....	44
FIGURA 2 - Exercício 3 do Livro didático 1 .....	44
FIGURA 3 - Exposição do livro didático 2 sobre a relação de antonímia .....	47
FIGURA 4 - Leitura de excertos do livro didático 2 .....	47
FIGURA 5 - Exercício 1 do livro didático 2 .....	48
FIGURA 6 - Exercício 2 do livro didático 2 .....	49
FIGURA 7 - Cartum 1 utilizado no livro didático 3.....	50
FIGURA 8 - Cartum 2 utilizado no livro didático 3.....	50
FIGURA 9 - Exercício 1 do livro didático 4 .....	52
FIGURA 10 - Exercício 3 do livro didático 4 .....	53

### **QUADROS**

QUADRO 1 – Exemplos de graduação implícita e explícita em acordo com Sapir (1961) ....	18
QUADRO 2 - Distinções de pares lexicais e discursivos.....	29
QUADRO 3 - Lista de livros selecionados para prospecção.....	38

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	11
I. A ANTONÍMIA E SUAS ABORDAGENS TEÓRICAS .....	14
1.1. De onde partimos .....	14
1.2. Edward Sapir e a Noção de Gradação.....	17
1.2.1. Gradação como processo concorrente à bipartição brealina .....	19
1.3. A Complementaridade, a Antonímia e a Reciprocidade.....	20
1.3.1. A Complementaridade .....	23
1.3.2. A Antonímia .....	25
1.3.3. A Reciprocidade .....	26
1.4. Um debate sobre a Contradição, a Contrariedade e a Diferença de Sentido .....	27
1.5. A Antonímia É Uma Relação Linguística?.....	32
1.6. Uma Abordagem Lexical para o Ensino de Antonímia com o Texto.....	34
II. A ANTONÍMIA E SUA APLICAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO .....	37
2.1. Considerações metodológicas .....	37
2.2. Língua Portuguesa: Linguagem e Interação Vol. 1 (Faraco et. al, 2016) .....	40
2.3. Português: Linguagens Vol. 1 (Cereja e Magalhães, 2016) .....	42
2.4. Novas Palavras Vol. 1 (Amaral et. al 2016) .....	45
2.5. Português: contexto, interlocução e sentido (Abaurre et. al, 2016) .....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	54

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No presente trabalho, fazemos uma análise sobre o alinhamento das tendências adotadas na elaboração de materiais didáticos utilizados na educação básica, mais especificamente no Ensino Médio, comparando-os com as abordagens linguísticas que procuram explicar a antonímia no arcabouço da semântica linguística, sobretudo aquela situada na produção estruturalista e pós-estruturalista. Os materiais selecionados para a apreciação têm em comum o fato de consistirem como recursos que, de acordo com o último catálogo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), podem ser utilizados no ensino médio.

De modo sucinto, dizemos que nosso intuito é realizar um estudo da antonímia, que será guiado pelo exame crítico de uma bibliografia especializada neste tema, o que culminará na análise do próprio material didático.

Antes de começarmos nossa incursão em torno do fenômeno estudado, cujo tema está centrado no terreno da semântica linguística, sentimos a necessidade de situar essencialmente algumas questões que são vitais, por meio de um debate prévio sobre o tema, de modo que se possa (re)memorar ao leitor algumas questões sobre língua e linguagem.

Sabemos que a língua é condicionada por forças coexistentes que atuam sob ela impondo regras, e também exercendo mudanças. Isso ocorre porque, irremediavelmente, quando falamos de uma língua, falamos também sobre o povo que a utiliza. As relações sociais, os marcos ligados às convenções, a ancestralidade, as decisões políticas unificadoras e outras questões mais são temas de pesquisas muito importantes que, em algum momento, fazem com que o pesquisador se confronte com a questão da manutenção da unidade de uma língua e com os fatores sociolinguísticos que contribuem para tal realidade. A este respeito, Faraco (2008) afirma que:

Por isso é que tendemos a dizer hoje, nos estudos científicos da linguagem verbal, que uma língua é uma entidade cultural e política e não propriamente uma entidade linguística. Ou seja: não há uma definição de língua por critérios puramente linguísticos, mas fundamentalmente por critérios políticos e culturais. (FARACO, 2008, p. 33)

Sem perder de vista o que diz Faraco (2008), destacamos que uma das questões que nos moveu para elaborar nossa unidade teórica é o fato de considerarmos importante a distinção entre alguns dos fatores sociais e não-sociais que devem ser levados em conta no trabalho do analista semântico e do educador que busca entender como a oposição de sentidos e a própria antonímia contribuem para uma organização da linguagem. Destacamos que, independente do itinerário que escolheremos a seguir, as questões sociais e culturais são por excelência o motivo

que movimenta e faz consistir boa parte das leis linguísticas que serão expostas. No entanto, não recortaremos uma posição que se envergue para analisar apenas um destes dois fatores.

Sem intenção de negligenciar a emergência de uma averiguação sobre a relação entre sociedade e língua, partiremos de um debate inicial que buscará elucidar quais são os princípios básicos que regem as relações corpóreas das sociedades com o mundo em si. Com isso, não esperamos nos deter em reflexões de ordem filosófica, sabida, pois, a vastidão de tratados em que se discute tal assunto neste âmbito. Por meio de uma análise atenta, pretendemos, *a priori*, mostrar tal questão como um trampolim inquietador que viabilizará uma contribuição para o próprio estudo a que nos propomos.

Se sabemos que a relação humana com o que a rodeia é limitada pelos sentidos aos quais está biologicamente condicionada, então é latente o fato de que aquilo que afeta os sentidos humanos é justamente algo que se busca representar por meio da língua. Mas, para além da mera representação de sua vivência no mundo, observa-se, empiricamente, que, ao fazê-la linguisticamente (isso pressupõe ser afetada), a relação humana com o mundo também viabiliza uma organização dos significados que se concretiza a partir das relações de sentido estabelecidas entre as próprias coisas representadas.

Sendo assim, urgem, a partir de reflexões como esta, perguntas norteadoras que nos motivam para a apreciação teórica que sucede esta seção introdutória. Esperamos, ao fim disso, compartilhar nossa inquietação objetivando uma posterior proposição de atitudes para o professor do ensino básico diante das escolhas demandadas por sua postura frente ao uso do livro didático, trazendo ainda o contraponto daquilo que seu próprio posicionamento teórico também exigirá.

Tomaremos aqui alguns pontos que julgamos merecer ser levantados em virtude daquilo que move as próprias questões teóricas que precedem a concretização da presente pesquisa aplicada. Com isso em mente, ainda sobre aquilo que se pressupõe em um debate sobre a significação, é relevante discutir o que nos leva a organizar o léxico de uma língua ou, melhor dizendo, refletir sobre como organizamos os sentidos das palavras e expressões. Essas reflexões são ainda parte incipiente de um percurso no qual esperamos ser acompanhados pelo leitor antes de chegarmos à pergunta central.

O que suscitamos, no entanto, não exclui a possibilidade de pensarmos em perguntas que possuam uma gênese teórico-especulativa. Por isso, julgamos importante para o próprio professor-pesquisador o entendimento da magnitude das questões em que o recorte de nosso trabalho está envolvido. Inegavelmente, veremos que a perspectiva adotada pelo educador e

pelo elaborador de materiais didáticos será inevitavelmente afetada por sua relação com estes e outros pontos já levantados.

Para além dos motes que se ligam ao debate teórico que esperamos abrir na unidade a seguir, temos também, neste trabalho, aquelas questões que estão ligadas ao ensino de língua na educação básica, pois é neste âmbito em que temos um grande público de usuários que podem se deparar com abordagens pouco conectadas com as questões que são caras ao ensino de semântica. Sendo assim, perguntamos: *Estariam os livros didáticos do ensino médio regular, no que tange à abordagem da antonímia, alinhados com aquilo que consensualmente se desenvolveu no campo da pesquisa semântica?*

Lembramos ainda que a postura analítica no âmbito da semântica é por nós pressuposta como uma qualidade que não deve ser reservada apenas aos pesquisadores filiados às instituições de ensino superior. Sobre este assunto, indicamos nossa concordância com aquilo que defende Vilaça (2010) sobre a noção de inseparabilidade da pesquisa e ensino inclusive no âmbito da educação básica.

Com isso posto, propomos, no presente trabalho, uma leitura básica sobre o arcabouço teórico que define as noções de oposição de sentido e antonímia, com a qual esperamos oferecer ao leitor/professor uma bagagem teórica considerável para viabilizar uma posterior apreciação de materiais didáticos que tratam do mesmo tema no âmbito do ensino básico. Em função disso, a organização de nosso trabalho partirá justamente de um capítulo específico em que trataremos destas abordagens investigativas mais importantes. Esperamos, assim, aproximar o leitor de um arcabouço formal e crítico que julgamos necessário para viabilizar uma análise mais acuidosa dos materiais didáticos.

Em seguida, reservamos um espaço em que discutiremos a metodologia adotada para esta mesma pesquisa. Neste ponto, trataremos de relatar detalhadamente como chegamos ao nosso *córpus* e explicitaremos mais algumas questões que podem contribuir para consagrar os motivos da relevância de nosso próprio trabalho.

Após justificarmos nossas escolhas, nos ocuparemos de elaborar a análise das questões que constituem o *corpus* extraído de nosso objeto de pesquisa: os materiais didáticos destinados ao ensino escolar de nível médio.

Além disso, esperamos ser acompanhados em uma leitura concisa sobre o lugar do professor enquanto decisor dos métodos de abordagem e mediador do debate sobre semântica em sala de aula. Para isso, faremos algumas considerações sobre o impasse de uma personagem de um texto épico cuja dúvida revelou-se alegórica das implicações morais incitadas neste trabalho e que podem demandar decisões do próprio educador.

## I. A ANTONÍMIA E SUAS ABORDAGENS TEÓRICAS

No presente capítulo, propomos uma leitura para um material teórico que se faz indispensável para o trato com nossa categoria analítica. Conforme veremos, uma boa variedade de autores será suscitada a fim de oferecer uma leitura básica sobre o arcabouço que define as noções de oposição de sentido e antonímia. Com isso, esperamos oferecer ao leitor/professor uma bagagem teórica considerável para viabilizar uma posterior apreciação de materiais didáticos que tratam do mesmo tema no âmbito do ensino básico.

### 1.1. De onde partimos

Nosso percurso começa com a proposta de uma reflexão que passa por uma breve revisita aos primórdios da Semântica, com Bréal (1992), pelo estruturalismo de Ferdinand Saussure, esbarrando ainda em seus desdobramentos, que em vários casos desencadeou o surgimento de uma grande diversidade de linhas de pesquisa. Destarte, adiantamos nosso interesse em uma pesquisa que toma como ponto de partida as relações de sentido. Esperamos com a digressão temporal limitada que seguem os próximos parágrafos sermos elucidativos sobre nossas escolhas dispendendo o mínimo de esforço.

Na metade do século XX, em meio a uma grande ebulição de ideias, sobretudo no âmbito do pensamento estruturalista, fortaleciam-se os estudos sobre o significado. Algirdas Julien Greimas, linguista lituano radicado na França, lança, em um de seus estudos, uma máxima que é esclarecedora no que tange aos questionamentos sobre as relações de sentido que colocamos anteriormente. Para ele, nossa compreensão linguística do mundo passa pelo aforismo de que “percebemos diferenças e, graças a essa percepção, o mundo ‘toma forma’ diante de nós, e para nós” (GREIMAS, 1966, p. 28).

Sendo assim, nossa percepção do mundo estaria condicionada não apenas por nossa relação corporificada com ele, mas também pela diferenciação de cada percepção que nos afeta. Por acumulação, somos levados também a entender que, a partir dessa diferenciação, os sentidos são aproximados e distanciados entre si por meio das relações que o usuário da língua cria se valendo destas mesmas percepções.

A reflexão que fazemos sobre a máxima greimasiana nos leva imediatamente a uma comparação com a visão calcada por Saussure (2006), que sustenta a existência de dois princípios paradoxais que regem o *valor linguístico*:

Para responder a esta pergunta, verifiquemos inicialmente que, mesmo fora da língua, todos os valores parecem estar regidos por esse princípio paradoxal. Eles são sempre constituídos:  
1º por uma coisa dessemelhante, suscetível de ser trocada por outra cujo valor resta determinar

2º por coisas semelhantes que se podem comparar com aquela cujo valor está em causa (SAUSSURE, 2006, p. 134)

O trabalho que compreende todo o *Curso de Linguística Geral*, alinhado sobretudo ao pensamento estruturalista, garantiu a pertinência das assertivas noções de *distinção* e *valor*, primeiramente defendidas pelo precursor da linguística, Ferdinand Saussure. Rector e Yunes (1980) mostram que, para o estruturalismo saussureano, o significado linguístico não deve ser interpretado do ponto de vista da palavra como elemento unitário, mas sim das relações existentes entre as estruturas significativas que viabilizam o sistema. A significação, como pressupõe o próprio excerto da obra de Saussure (2006) implica uma relação de interdependência.

O leitor atento ao *Curso*, sem dúvida, notará que o entendimento de valor exposto pelo linguista genebrino se dá em consonância com sua defesa reiterada às noções opositivas que dão corpo às várias distinções propostas em seu arcabouço teórico. Assim, quando se diz que o valor é constituído por princípios, pode-se entender que, para se atribuir um valor a uma significação é necessário “compará-la com os valores semelhantes, com as palavras que se lhe podem opor” (SAUSSURE, 2006, p. 134).

Uma proposta similar à discutida dentro do *Curso* é aceita também por Sapir (1961) que, influenciado pelo estruturalismo saussureano, propõe uma abordagem que ganhou grande força, principalmente com os estudos recentes sobre os opostos. Segundo Lyons (1979), os sentidos contrários (antônimos) devem ser enxergados levando em conta não só a noção de distinção e valor. O fenômeno da oposição, conforme apropriação da hipótese de Sapir feita pelo linguista, ocorreria também associado a uma noção de intensidade numa escala psicológica gradiente. Sendo assim, a noção de gradação é também uma tese que ganha força nos estudos linguísticos. Conforme veremos ao longo de nossa leitura, teremos a oportunidade de discutir tal assunto oferecendo a este uma atenção especial em nossas seções seguintes.

Corroborando as ideias e reiterando os ditos sobre a noção de oposição, citamos ainda Lévi-Strauss (1982), que defende, em seu *Estruturas Elementares do Parentesco*, que tanto a linguagem quanto a cultura, ambas majoritariamente entendidas como sistemas simbólicos, estariam sujeitas às leis binárias que regem o funcionamento da mente humana. Em outras palavras, dizemos que para o autor, o ato de distinguir e criar oposições entre os sentidos é, antes de tudo, uma tendência humana.

Munido das noções expostas, e também tendo como base a complementaridade dos estudos que se fazem presentes nos parágrafos anteriores, destacamos uma abordagem que nos serve para refletir sobre as noções avultadas por Saussure, Sapir e Lévi Strauss:



O sentido, tal como nos é comunicado no discurso, depende das relações da palavra com as outras palavras do contexto, e tais relações são determinadas pela estrutura do sistema linguístico. O sentido, ou antes, os sentidos de cada palavra, são definidos pelo conjunto dessas relações, e não por uma imagem da qual ele seria o portador. (GUIRAUD, 1980, p. 26)

As palavras, portanto, são contextualmente revestidas de uma valoração significativa que consolida uma relativa integridade de sentido conhecida entre os usuários da língua. Isso, com base no que vimos até aqui, é garantido por meio da relativa organização das posições gradativas do significado (Sapir, 1961; Lyons, 1975), das distinções e dos valores que lhes são atribuídos (Saussure, 2006) socialmente (Faraco, 2008) e que garantem o seu compartilhamento em um dado contexto.

Embora tal resposta não seja detalhadamente elucidativa, podemos dizer que essencialmente garantimos, desse modo, a noção conceitual de uma relativa estabilidade dos significados e de suas contrapartes. Destacamos que o entendimento disso é o que viabilizará um maior entrosamento do leitor com a inquietação que motivou nosso debate teórico.

Ademais, lembramos que, embora não explorados até o momento, os estudos de Bréal (1992), também influenciados pelo estruturalismo, podem confirmar uma linha de entendimento que gradativamente se afunila para a tese de que as significações são garantidas com base na sua relação estrutural com outras significações.

Bréal (1992) se preocupou em prever uma lei linguística da significação que consiste na ideia de que palavras sinônimas (que possuem a qualidade de compartilhar um único significado) tendem a se bipartir, tomando em algum momento um sentido diferente, ou mais específico em face de seu significado de base sinônima. Desse modo, quando especializadas<sup>1</sup> em um contexto, perdem parcialmente ou totalmente a aproximação semântica do seu par.

O linguista alemão usa como exemplo alguns pares de formas usadas numa mesma língua e que apresenta para uma destas a ofensiva de um processo de desgaste, seja em função de um permissivo desprestígio social ou simplesmente por uma intensificada especialização de uma palavra que não mais poderia, por motivos técnicos, ser empregada no lugar de outra. Isso ocorreria, em tese, por causa das propriedades significativas associadas à palavra concorrente que tomaria outro sentido daquele que a aproximava de seu termo sinônimo. Tal distanciamento e a consequente perda da relação sinônima ocorreria em função do uso.

---

<sup>1</sup> Bréal (1992) defende em seu *Ensaio de Semântica* que um termo tende a se especializar em função de seu reiterado uso em um contexto. A *lei da especialidade*, calcada pelo autor, prevê a existência de uma necessidade humana para representar o mundo com o maior grau de exatidão possível. Com isso, os termos, mesmo aqueles que se constituem como sinônimos, tendem a ser, cada qual, mais utilizados em um ou em outro contexto, de modo que a lei da especialidade explica justamente esta tendência a que se sujeitam as palavras.

Os debates sobre tais questões não foram ainda inteiramente pacificados nos estudos de Semântica. Michel Bréal, que é conhecido majoritariamente como a figura paterna da fundação dos estudos desta disciplina, foi um entre muitos dos que buscaram o denominador para perguntas que ainda resistem em pesquisas contemporâneas.

Voltamos a dizer que, para nós, um exagero seria querer responder perguntas grandiosas neste trabalho. Preferimos, então, reafirmar que buscamos garantir a continuidade do debate em torno do assunto da significação tendo também um olhar especial para a questão ulterior que nos motiva para fazê-lo: a viabilidade de contribuição para o aprimoramento de uma prática comum no ensino básico do Brasil.

Demarcadas nossas considerações iniciais, avaliamos que a breve exposição feita até aqui nos prepara para insistir na pergunta de que se ocupa nosso trabalho. Lembramos que esperamos conseguir aliar nossas perguntas teóricas com aquilo que viabilizará também a reflexão sobre diretrizes para o ensino deste conteúdo. Sendo assim, pensando na relação humana com a linguagem calcada nos arcabouços de Saussure, Greimas, Levi-Strauss, Bréal, Sapir, Guiraud e outros, perguntamos: *sendo a relação lexical de antonímia aparentemente uma das protagonistas do processo de organização da linguagem, estariam os livros didáticos atentos ao tratamento deste assunto no ato de elaboração desses materiais?*

Para responder tal pergunta, precisaremos construir, em nossas próximas seções, alguma intimidade com as abordagens linguísticas adotadas para a pesquisa em semântica. Faremos isso partindo de uma pesquisa já citada por nós, mas que merece um tratamento crítico para viabilizar um entendimento global de nosso debate.

## 1.2. Edward Sapir e a Noção de Gradação

Em *Linguística Como Ciência*, livro publicado em 1961, Sapir escreve uma seção final na qual reserva sua argumentação para uma prolongada discussão sobre um estudo de semântica voltado exclusivamente para a questão do grau. Tendo em vista que este motivo poderia ser investigado sob mais de um ponto de vista, o autor organiza sua seção dividindo-a com base em um critério orientado pela noção dos modos de observação para o fenômeno a ser estudado. Surgem assim em Sapir (1961) as noções de *grau lógico* (que são analisadas ou em face de um paradigma, que toma uma noção hipotética de normalidade como referência, ou simplesmente em face a termos de comparação), de *grau psicológico* (que são analisadas em cinco categorias, à saber: *I. Grau de escala aberta; II. Grau de um conjunto em escala fechada; III. Grau em escala aberta interpretada em um conjunto em escala fechada; IV. Grau de um disjuncto em*

*escala fechada; V. Grau em escala aberta interpretada em termos de grau de um disjuncto em escala fechada) e de grau linguístico (I. Externados explicitamente; II. Implicitados linguisticamente).*

O grau, para Sapir (1961), é um processo psicológico que é anterior à medida e à contagem, ambas entendidas na literatura em geral como processos por meio dos quais se quantificam as substâncias, as ações e as “qualidades” atribuídas às substâncias e às ações.

Segundo ele, todos os quantificáveis (termos que se podem quantificar) estão de alguma forma sujeitos a expressar noção de grau ou simplesmente sujeitos (em sua própria natureza) às noções de grau. Em consonância com essa afirmação, e conforme defendido pelo próprio Sapir (1961), podemos entender que todos os termos que expressam ocorrência e/ou existência compartilham de duas condições admissíveis: A) de estarem sujeitos a concorrerem com outras expressões que explicitamente externam uma noção de grau; ou B) de estarem sujeitos a expressar implicitamente (ou em si mesmos) alguma noção de grau.

Para melhor entendermos o que quis dizer o autor, listamos abaixo alguns casos em que a noção de grau implícita e explícita pode ser semanticamente expressada no discurso:

QUADRO 1 – Exemplos de graduação implícita e explícita em acordo com Sapir (1961)

Implícita	Explícita
As coisas precisam <u>caminhar</u>	Precisamos preocupar <u>menos</u>
Precisamos <u>andar</u>	Preciso doar <u>mais</u>
Precisamos <u>correr</u>	Hoje comi <u>muito</u>

Fonte: próprio autor, 2019

Observemos que os três períodos da primeira coluna externam, por meio de seus verbos, uma suposta intensidade que se amplifica gradualmente na sequência *caminhar*, *andar* e *correr*. Nestes casos, dizemos, em consonância com a ideia de Sapir (1961), que os verbos como colocados nestas frases expressam, para além da mera ação, também uma noção de intensidade associada à sua própria natureza, portanto, apontando para um ponto da escala gradiente de intensidade e ativando uma função semântica de grau implícito. Já nos exemplos da outra coluna, vemos que, para expressar grau explicitamente, os verbos precisam concorrer com outro termo para externá-lo. Nestes casos, dizemos que explicitamente o grau reside nas palavras *menos*, *mais* e *muito*, termos que exclusivamente se comportam psicologicamente em função do grau.

Não encerrando as possibilidades de análise com os exemplos elencados acima, destacamos o entendimento do autor no que se refere à defesa de que o grau pode ser evidenciado implícita ou explicitamente por meio de expressões ocorrenciais (verbos) ou

expressões de estado ocorrente (verbos de ligação); por meio de termos que expressem qualidade do ocorrente (advérbios); ou ainda pode carregar um estado de sujeição ao grau, no caso específico de expressões que indiquem existência (substantivos); que podem vir acompanhadas também dos termos que atribuem qualidade a expressões existenciais (adjetivos), estes últimos também podendo expressar grau. Destacamos esta informação reiterando o alto alcance da noção de grau no que tange à sujeição de um grande número de classes de palavras aos seus efeitos.

Tendo em vista a longa digressão feita pelo linguista em face ao tema, e principalmente tomando conhecimento de suas notas sobre as implicações de grau, especificamente nos trechos em que o mesmo se ocupa da noção de *Grau Polar*, temos o encaminhamento de nosso interesse que aqui se volta para o questionamento da tese de que os antônimos estão sempre sujeitos à gradação. Será valioso para o leitor amadurecer esta dúvida/certeza ao longo da leitura do presente trabalho. Antes, abrimos aqui um parêntese para explorar as fronteiras deste arcabouço tecendo algumas relações pertinentes à construção de uma interface desta teoria linguística com a semântica concebida por Bréal.

### **1.2.1. Gradação como processo concorrente à bipartição brealina**

Se no trato do tema da sinonímia os postulados brealinos não fazem menção direta à relação dos antônimos, então algum entendimento pode ser captado pelas suas entrelinhas, que admitem, pelo menos, uma noção de bipartição e afastamento de significados. Ora, se dois termos que, em Bréal (1992), aparentemente dividiam a mesma significação se bipartem (passando a significar exclusivamente algo que não mais se confunde com o sentido de seu antigo par), então é possível que com essa bipartição o par de palavras passe também a compartilhar posições distintas na escala gradiente prevista em Sapir (1961).

Se não podemos dizer, por exemplo, que *sentar* é antônimo de *adivinhar*, é porque claramente esse par de terminologias não compartilha sequer uma aproximação sêmica e não dividem um mesmo mapa gradiente que viabilize qualquer relação entre elas (são diferentes). Mas quando dizemos que *contar* é antônimo de *omitir*, então há um compartilhamento respectivo dos pares sêmicos *falar (mais)* e *falar (menos)* em um mapa gradiente que estabelece um elo entre estas duas palavras (diz-se, pois, que são opostas). Sendo assim, quando disse Bréal (1992) que as palavras sinônimas podem perder esta condição, vê-se nos “bastidores” também a possibilidade de que passem a ocupar, após uma bipartição, lugares distintos em um mapa gradiente de significação.

Para entender, pensemos na situação hipotética em que uma sociedade vincule a qualidade da ação que hoje conhecemos por *lamentar* à terminologia *chorar*, de modo que ambas fossem no imaginário dos usuários intercambiáveis e vez ou outra, também confundidas na fala pela qualidade de *prantear*.

Suponhamos também que, em algum tempo, em face de qualquer convenção, o termo *chorar* (dividindo a significação da qualidade de lamentar com seu termo concorrente) tivesse mais uso em uma determinada classe dominada, que, por sua vez, tem relações distantes com uma elite que usa a outra variante, mais privilegiada nos textos oficiais, na literatura escolar e na própria norma culta.

Pensemos ainda que em função de um sistemático programa de alfabetização movido por interesses desta elite, estas pessoas tenham sido apresentadas à variante concorrente e apropriem-se da mesma. Com o tempo, essa forma antes reservada à elite passa a integrar também o vocabulário de uma burguesia ascendente, que passa a entender e associar lamentar com uma qualidade específica, diferente, mas ainda próxima da qualidade de chorar. Lamentar agora seria uma qualidade eminentemente associada ao pesar de uma tristeza desapontada e anterior ao choro, portanto, diferente do pranto e do choro.

No movimento hipotético narrado, fica clara a ocorrência de uma bipartição nos moldes brealinos entre os termos *lamentar* e *chorar*, de modo ainda que nos moldes do arcabouço de Sapir (1961), o termo *chorar* expressa um estado emotivo mais intenso do que *lamentar* na escala gradiente de sentidos que os liga naquele contexto.

O exercício de pensar na correlação destes e de outros estudos pode facilitar o trabalho do analista semântico/professor de língua no que tange à crítica tanto das abordagens teóricas contemporâneas quanto à apreciação das abordagens propostas no livro didático. Veremos a seguir, uma outra abordagem, mais consagrada, e que muito se relaciona com as noções avultadas por Sapir (1961).

### **1.3. A Complementaridade, a Antonímia e a Reciprocidade**

As seções complementares que se subsequenciam na *Introdução à Linguística* de John Lyons, de modo correlato ao que se vê em autores contemporâneos como Ilari e Geraldi (2006), abrem espaço para um extenso debate sobre as fronteiras entre aquilo que é e/ou não é antonímico/contraditório. Ao longo de nosso trabalho, veremos que não apenas neste caso, a abordagem deste e de outros textos contemporâneos ainda parecem dialogar com o arcabouço concebido por Lyons (1979).

Vimos ainda que, em acordo com as relações possíveis desenhadas nas seções anteriores, a tendência semântica adotada por Lyons (1979) tem grande intertextualidade com concepções de alguns precursores. Isto indiretamente também reverbera naquilo que ainda se debate sobre a relação da antonímia. Lembramos que esta abordagem, mesmo frente à diversidade de estudos posteriores, ainda possui uma força imperativa nos estudos de semântica.

Sobre nosso exame para Lyons (1979), assumimos uma posição eminentemente analítica em que combinamos a leitura tanto da fonte bibliográfica em questão quanto das suas críticas e releituras posteriores. A meticulosidade que julgamos necessária aqui se justifica em face ao grau de complexidade dos conceitos explorados por Lyons (1979) ao longo de seu trato com as relações de sentido, que sofreu grande influência de uma boa parcela dos postulados da abordagem de Sapir (1961).

Como exposto anteriormente, a noção avultada por Sapir (1961) traz à tona a interpretação de que os opostos estão sujeitos a expressar, em certa medida, uma noção de gradação. Já vimos que a complementaridade desta concepção com as noções saussureanas e brealinas também oferecem grande suporte para uma noção global das relações semânticas. Sabemos ainda que o entendimento destas abordagens é muito cara ao leitor que pretende entender a grandeza das questões que estamos prestes a nos aproximar e que estão presentes na abordagem de Lyons (1979).

No entanto, alertamos ainda que, em nossa leitura, notamos a presença de algumas tensões que se encaminham para a necessidade de um deslocamento analítico do nível paradigmático para o nível sintagmático (ou mesmo pragmático) e que, acreditamos, não pode deixar de fazer parte de nossa análise, que, apesar de *a priori* deter-se em um exame de natureza lexical, não se privará de contemplar os leitores com perguntas importantes para uma reflexão produtiva sobre a linguagem também em outros âmbitos, inclusive fora do arcabouço dos opostos descrito em Lyons (1979).

Nossa abordagem, portanto, começa a partir dos postulados que se desenharam ao redor do exame do autor em torno da questão dos opostos, mais especificamente, na análise do mérito de suas escolhas argumentativas, que, de modo paradoxal, ao menos em nossa leitura, são exploradas assertivamente em alguns casos, enquanto, infelizmente, em outros, encontram conflitos/tensões que não devem ser ignoradas. Entenderemos melhor o que aqui se diz ao longo da leitura desta seção. Tomemos inicialmente o excerto abaixo:

Muitos semanticistas invocam a distinção entre significado “cognitivo” e “afetivo” nas discussões sobre sinonímia. Os termos refletem claramente a ideia de que o uso da língua envolve a distinção de duas ou mais “faculdades” psicológicas: o intelecto, por um lado, e, por outro lado a imaginação e a afetividade. (LYONS, 1979, p. 477)

Vemos no trecho acima que, embora o tema em questão seja a abordagem da sinonímia, o autor escolhe por demonstrar a existência de duas variáveis supostamente puras (no campo das abstrações) que se combinam a partir dos conceitos de *intelecto* e *afetividade*, ambas se distinguindo e agindo concomitantemente no uso da língua enquanto fazemos nossas escolhas por certas expressões no plano paradigmático. Para elucidar o problema de que trata o autor, tomemos ainda outro excerto:

Não há necessidade de discutir aqui a validade psicológica das distinções entre as várias “faculdades” mentais sobre que se basearam originariamente as distinções entre significado “cognitivo” e “não-cognitivo”. Muitos especialistas empregam o termo significado “cognitivo” sem necessariamente subscreverem a ideia de que o “intelectual” é profundamente distinto do “afetivo”. No que diz respeito ao uso da língua, é verdade, sem dúvida, que se pode preferir uma palavra a outra por causa de suas diferentes associações afetivas e evocativas. Mas a importância disso varia consideravelmente de um estilo ou situação para a outra. (LYONS, 1979, p. 477)

Em uma leitura quase pragmática, Lyons (1979) prevê que, embora este não seja seu interesse investigativo, o intelecto e a afetividade são questões que interferem tanto na escolha quanto na aproximação de significados dentro da compreensão que se concebe para as relações de sinonímia. O que se demarca com esta interpretação é que, embora as palavras estejam dotadas de uma relação sinonímica, não se pode dizer que estas sejam totalmente intercambiáveis, pois o valor (em termos saussureanos) que se associam a elas é condicionado sobretudo por questões afetivas (aqui entendidas também no âmbito da afetividade social e cultural).

Vimos, até aqui, que a abordagem do autor, embora se limitando eminentemente a um exame lexical, permite-se, em vários momentos, intervenções de leitura que ao menos insinuam a presença das variáveis que se sujeitam às relações e às intenções do falante em um contexto pragmático. O leitor que aqui entende a pertinência dessas escolhas certamente entenderá nosso estranhamento que se direcionará àquilo que, em nossa leitura, tratou-se de um lapso da noção de coexistência do intelecto e da afetividade no uso da linguagem.

Antes de prosseguirmos com nossa reflexão, exploraremos apenas uma das noções que se mostram mais caras ao analista semântico que se propõe a exames sobre a relação entre os opostos. A noção de distinção entre aquilo que concebemos como diferença de sentido e incompatibilidade é um detalhe no qual pedimos alguma atenção antes de prosseguir com aquilo que mais nos interessa.

Para ilustrar a diferença entre as nomenclaturas citadas, Lyons (1979) diz que a relação de incompatibilidade pressupõe a afirmação de um co-hipônimo<sup>2</sup>, resultando na negação de todos os outros que compartilham a escala de semelhança hiponímica. Sendo assim, os termos co-hipônimos, embora não sejam sinonímicos ou antonímicos, compartilham algum grau de semelhança em função do termo hiperônimo<sup>3</sup> ao qual estão filiados.

*Orquídeas, rosas, girassóis e margaridas* são incompatíveis porque a afirmação de uma delas, implica na negação de todas as outras, mas ao mesmo tempo, todas compartilham a semelhança de estarem filiadas ao hiperônimo *flor*. Já os termos diferentes, não compartilham qualquer relação de semelhança ou qualquer relação de oposição e tampouco podem se filiar a uma mesma categoria hiperonímica. Daí surge a assertiva distinção entre incompatibilidade e a diferença de sentido, que, se entendidas em sua complexidade lógica, podem evitar exames equivocados no campo da semântica.

Entendidas e reiteradas as distinções das nomenclaturas que se encontram ao redor daquilo que Lyons (1979) entende por oposição de sentido, iniciaremos a partir daqui uma leitura crítica aos tipos de relação de oposição conforme previstas no modelo do autor.

### 1.3.1. A Complementaridade

A primeira delas é a mais controversa, principalmente por suscitar a tensão que é um dos principais motivos que nos fez escolher uma abordagem que *a priori* investigasse as “fronteiras” entre o que é e o que não é antonímico. A complementaridade é uma relação de oposição que, conforme afirma o próprio autor, “pode ser encarada como um caso especial de incompatibilidade” (LYONS, 1979, p. 489).

Primeiramente, Lyons (1979) cita uma série de exemplos em que se assume a pressuposição de que possa ocorrer, em algum contexto, a exclusão de uma grande variedade de possibilidades co-hiponímicas. Em termos práticos, é produtora pensarmos numa pergunta que sustenta o mesmo exemplo trazido anteriormente da seguinte forma: e se as possibilidades co-hiponímicas do hiperônimo *flor* se reduzissem em apenas dois tipos mutuamente exclusivos, a saber, *rosa* e *margarida*? Ora, sabemos que tal situação expõe um demasiado artificialismo.

<sup>2</sup> Para Lyons (1979), a heperonímia/hiponímia consiste numa relação lexical de implicação unilateral em que *X* é *Y*, mas *Y* não pode ser *X*. Pensemos, por exemplo, que se *X* é um *carro*, então isso implica dizer que *X* é também um automóvel, sendo *automóvel* uma macrocategoria *Y* à qual *carro* está filiada. Nesta relação unilateral, não podemos afirmar que todo automóvel é um carro, mas sim o contrário.

<sup>3</sup> Para Lyons (1979) o termo hiperônimo é aquele termo ao qual se filiam um conjunto de termos co-hipônimos. Em um de nossos exemplos, trouxemos a situação em que *carro* é obrigatoriamente um automóvel, mas *automóvel* pode não ser um carro, pois filiado à macrocategoria (hiperônima) *automóvel* podemos ter: *carro, ônibus, dobrô* etc. Sendo assim, todos estes termos filiados à *automóvel* são co-hipônimos.



No entanto, é verdade que na lógica interna desta suposição, se afirmamos *rosa*, então negamos *margarida*. A negação de *rosa* também ocorre se dentro desta dualidade, afirmamos *margarida*. Dentro desta lógica interna artificial, podemos afirmar que *rosa* é um oposto complementar de *margarida*.

Aparentemente é isso que ocorre na abordagem de Lyons (1979) e nas releituras de seus precursores quando opõem, no âmbito da complementaridade, termos como *solteiro* e *casado*, ignorando a existência de outros co-hipônimos como *viúvo*, *separado*, *divorciado*, etc.

Daí surge a questão levantada em que reside o impasse: Lyons (1979), que afirma antes ser a incompatibilidade um caso de impermutabilidade entre co-hipônimos (admitindo ainda a relação de incompatibilidade entre estes), aceita de forma contraditória a existência de uma relação de complementaridade dentro do arcabouço das oposições, distinguindo um caso especial de incompatibilidade (ou complementaridade) que em termos práticos, não demarca diferença do próprio conceito de incompatibilidade. Ora, não nos parece pacífica a suposição de existência, no plano da realidade lógica, de uma hipótese viável em que se reduzam a existência de vários co-hipônimos a somente duas possibilidades excludentes.

Entendemos que somente se deslocada para o plano de uma semântica da irrealidade lógica prevista em diálogo com os preceitos pragmáticos de Ducrot (1987), em que fabricamos uma versão da realidade e também da irrealidade<sup>4</sup> no plano do discurso, poderemos então admitir uma relação de mútua exclusão co-hiponímica no plano da irrealidade.

É verdade que, após prever essa possibilidade, na mesma unidade, o autor isola os casos de antonímia daquilo que se associa aos casos de complementaridade, afastando, assim, as “aparentes distorções” daquilo que consiste como uma “clássica” relação de oposição. No entanto, julgamos que a noção de complementaridade suscita ainda a necessidade de uma análise que deve passar sobretudo por um exame filosófico da interferência desarrazoada de uma cultura dualista naquilo que é por excelência, um assunto condicionado ao exame da filosofia e da própria semântica formal. Veremos na abordagem de Ferrarezi (2010) o quanto tal possibilidade mostra um lado desvirtuoso no ensino falho da própria antonímia.

---

<sup>4</sup> Em suas notas sobre os atos ilocutórios, Ducrot (1987) afirma que o discurso recria a realidade. Em outras palavras, dizemos nos estudos de pragmática que quando narramos ou até mesmo argumentamos em favor de uma ideia, transpomos subjetivamente uma versão da realidade para o discurso. A partir da defesa deste autor é que prevemos a possibilidade de uma relação entre pares complementares apenas em um contexto de irrealidade (ficcional), situação que confere ao autor do texto a faculdade de prever situações irreais em que as oposições complementares poderão se concretizar.

### 1.3.2. A Antonímia

Já vimos anteriormente nossa leitura para a noção de gradação abordada em Sapir (1961) e reiteramos aqui sua influência na tese sustentada por Lyons (1979). Pretendemos, portanto, demonstrar objetivamente que a argumentação sustentada pelo autor em torno da questão da antonímia encontrava já grande amparo dentro do próprio *Linguística como Ciência*, publicado por Edward Sapir em 1961.

Lyons (1979) inicia sua abordagem explorando o conceito dos opostos graduáveis explícitos, aqueles que, conforme vistos em Sapir (1961), concorrem com um outro termo que se ocupa de expressar a noção de grau. Avançando daquilo que é previsto em Sapir (1961), o autor propõe a existência de dois tipos de opostos graduáveis explícitos, a saber: a) aqueles em que se comparam de modo opositivo dois termos com propriedades distintas (Ex.: *Meu carro não é maior do que o de minha chefe*); e b) aqueles em que comparamos dois estados distintos de um mesmo objeto designado por termos linguisticamente graduados (Ex.: *Meu cachorro é maior do que era*).

Após este exame com os opostos graduados explicitamente, o autor passa a abordar a questão dos antônimos implicitamente graduados, que, para ele, seriam os termos que em algum grau lógico, psicológico e/ou linguístico, externam alguma noção de grau sem precisar concorrer com uma segunda palavra que exteriorize isso explicitamente. No entanto, sentimos que o autor cria um foco sob um fenômeno que é afetado sobretudo pelas questões psicológicas de grau já abordadas em Sapir (1961).

A neutralização é um fenômeno que é explicitado por Lyons (1979) como uma das facetas associadas à noção dos antônimos implicitamente graduados. Tal ideia se fortalece a partir do fato de termos uma tendência para escolher neutralizar termos que se encontram em uma posição graduável em comum. Vejamos uma passagem em que o autor fala sobre o assunto:

A oposição entre os antônimos é “neutralizada”, não só em perguntas “não-marcadas” do tipo acima ilustrado, mas também em várias nominalizações: *What is the width of the river / Qual é a largura do rio?*, *Everything depends upon the height / Tudo depende da altura*, etc. Os substantivos *narrowness*/ estreiteza e *lowness*, “pequena altura” não ocorreriam em tais contextos. Em geral, apenas um dos termos de um par de antônimo ocorrerá em contextos “não-marcados” (LYONS, 1979, p. 496)

Para Lyons (1979), os exemplos de neutralização citados acima servem para entender um dos possíveis motivos psicológicos que demarcam a distinção entre antônimos que são empregados em certa posição sintática de modo a exercer o papel de termo não-marcado. O autor alerta que este pode ser um dos motivos que faz com que geralmente associemos um valor positivo a um termo que geralmente neutralizamos em nossas construções e um valor negativo

a outro termo que não neutralizamos. Esta tendência, no entanto, não é a única possível quando pensamos pragmaticamente.

Se tomamos o exemplo em que alguém pergunta *qual é o seu peso?*, podemos igualmente nos atentar para a escolha linguística de neutralizar *o peso* em detrimento da leveza (*qual é a sua leveza?*). Naturalmente concordaremos ser a primeira uma escolha mais produtiva nos usos orais e vernáculos da língua portuguesa. No entanto, o peso em si não seria uma qualidade obrigatoriamente positiva em nossa cultura, pois, em muitos contextos, este termo (*o peso*) pode ser associado a uma qualidade que é culturalmente depreciada.

Além destes exemplos afetados pela questão de grau implícito, temos também aqueles já citados em nossa própria leitura para a abordagem elaborada por Sapir (1961). Como já fora dito, a apreensão do que foi concebido por este autor é bastante caro ao entendimento do que se desenvolveu em Lyons (1979) para a própria noção de antonímia, sobretudo no que tange às questões psicológicas que já foram mencionadas em nossa subseção anterior.

Sendo assim, as noções que ocupariam uma ideia de núcleo de casos antonímicos consistem em Lyons (1979) a partir dos exemplos já citados e também contidos nas noções já avultadas sobre o grau implícito, que se encontram em nosso item 1.2.

### 1.3.3. A Reciprocidade

Também conhecida como uma espécie de contrapartida entre palavras, este tipo de relação de sentido está associado à qualidade relacional recíproca que certos pares de palavras podem ter. Neste sentido, dizemos que os pares que são associados a este tipo não constituem obrigatoriamente entre si uma circunstância de negação mútua, mas sim uma condição de contrapartida reciprocamente mútua.

Para ilustrar este tipo de relação, Lyons (1979) utiliza o exemplo dos pares lexicais *comprar/vender* em que temos um tipo de relação que não se confunde com a antonímia clássica. Entre pares deste tipo há uma relação de implicação em que, obrigatoriamente, o ato de comprar implica o ato de vender, sendo sempre um a contrapartida recíproca do outro, o que difere a natureza deste para aqueles em que temos uma negação mútua. O mesmo ocorre com o par *dar/receber* numa construção como *O padre deu a bênção ao fiel* que implica *O fiel recebeu a bênção do padre*. Pode-se perguntar ainda da possibilidade de o fiel negar-se a receber a bênção, porém, nessa situação, não estaremos mais nos referindo a um ato concluído sob observação dos requisitos exigidos para as condições pragmáticas de felicidade (se o fiel se nega, então a bênção não foi dada). O ato de dar só pode ser considerado pragmaticamente em

uma condição em que receber é também uma contrapartida que atende as condições pragmáticas de felicidade. Portanto, *dar* implica *receber*.

É necessário notar ainda que a reciprocidade só pode ser considerada como tal a partir da comprovação de um ciclo mútuo, implícito e obrigatório do acontecimento suscitado pelo par de palavras. Não podemos incorrer em equívocos como os que se desenham em pretensos pares recíprocos como oferecer/aceitar, pois não existe reciprocidade obrigatória entre estas duas palavras. O mesmo ocorre com o par *marido/esposa*, que em Lyons (1979) surge como um exemplo de par obrigatoriamente recíproco, o que sabemos ser um exemplo anacrônico daquilo que se concebe nas atuais uniões estáveis. Por ser esta uma literatura que está sobretudo associada a um entendimento que não previa, nesta época, outras configurações de união afetiva, é comum notarmos diante de críticas acuidosas e pragmáticas que há o estranhamento deste par recíproco frente à realidade social contemporânea. Sobre este impasse, notamos que a afirmação de *marido* não implicará obrigatoriamente a afirmação de *esposa*.

Outro tipo de relação recíproca prevista pelo autor é aquela em que se compartilham simetricamente condições de *status* social iguais, como é o caso dos pares *primo/primo* (como no exemplo *Susana é prima de Priscila*, que implica *Priscila é prima de Susana*) ou *irmão/irmão* (como no exemplo *Israel é irmão de Isaque*, que implica *Isaque é irmão de Israel*). Embora não estejam estes exemplos próximos daquilo que concebemos, inicialmente, como a noção dos opostos clássicos, representados, sobretudo, em exemplos de formas pouco ricas de complexidade, nota-se, inegavelmente, a presença do caráter obrigatoriamente recíproco da relação simétrica entre tais termos.

#### 1.4. Um debate sobre a Contradição, a Contrariedade e a Diferença de Sentido

Ainda explorando a necessidade de uma investigação no âmbito das fronteiras do tema da antonímia, justificamos a pertinência da abertura de uma seção separada para este assunto no intuito de fortalecer ainda mais a ideia de que precisamos fazer uma distinção acuidosa nas análises lexicais e discursivas. As situações de uso corrente da língua parecem tornar-se cada vez mais indispensáveis no trato do professor-pesquisador que lida corriqueiramente com questões deste porte no exercício de sua função. Sendo assim, o ato de fala precisa ser lido pelo analista e, por sua vez, melhor investido de sintonia com o seu critério adequado de análise.

A breve seção reservada em Ilari e Geraldini (2006), embora se isente de trazer definições e delimitações para a antonímia, abre um debate justamente para a viabilização de um melhor entendimento desta relação quando comparada à contradição, fenômeno que tem

aproximações e distinções quando comparado à “antonímia clássica”. Numa abordagem mais oracional e pragmática do que lexical, os autores mostram como o recurso da contradição pode ser validado linguisticamente em usos discursivos.

A abordagem dos estudiosos chega a insinuar (interpretação nossa) que a relação lexical de oposição estaria para as antonímias enquanto a relação de contradição, no nível do discurso, estaria para as orações. O que fundamenta esta leitura é a presença dos reiterados exemplos de orações supostamente contraditórias como o indicado no caso em que ambos analisam a frase: “Pedro é bígamo, mas não é verdade que ele tenha duas mulheres” (Ilari, Geraldi, 2006, p. 54).

Entende-se imediatamente qual o objetivo do exemplo, que está claro em tentar construir uma ideia de contrassenso semântico entre as orações, mas destacamos que para deixar vívida a ideia de contrariedade levando em conta as possibilidades, os valores e os costumes heterogêneos da sociedade contemporânea, melhor seria adotarmos um exemplo como “Pedro é bígamo, mas não é verdade que ele se relaciona com duas pessoas”. É importante perceber que em orações curtas como esta, temos acesso a poucas informações que seriam facilmente lidas em contexto, de modo que o exemplo como contido no livro, nos leva a testar todas as configurações de relacionamento possíveis para uma pessoa que é bígama.

O exemplo exatamente como contido no livro, embora não indicado pelos autores, é passível de ser identificado como um caso que, até aqui, não encontramos uma terminologia com amparo teórico, mas que intuitivamente chamaremos de **diferença oracional**, que, conforme veremos, é uma condição distinta daquilo que conhecemos como contradição.

Nos prolongamos no exemplo contido em Ilari e Geraldi (2006) para que atentemos ao fato de que se a) *Pedro é bígamo* (é, portanto, uma pessoa que, *a priori*, se relaciona com duas pessoas) e b) *não é verdade que ele tenha duas mulheres* (não tem duas mulheres), então as duas orações (a e b) não podem ser contraditórias. A condição de bigamia pressupõe apenas a relação de uma pessoa com duas pessoas, mas não coage que esta, ao ser bígama, obrigatoriamente, se relacione com duas mulheres. Em termos lógicos, a condição de não ter duas mulheres (posta no enunciado) não constitui negação de ser bígamo: e é aí que reside nosso entendimento da existência de um caso de diferença oracional no exemplo utilizado pelos autores. Este é um caso específico, mas muito importante, que nos convida justamente a separar aquilo que pertence ao foro das diferenças e aquilo que entra no âmbito das contradições e incompatibilidades (estas últimas suscitando também relações que não podem ser confundidas pelo analista semântico).

Tendo em mente ainda o dito acima, é importante reiterar também a diferença entre os conceitos das duas últimas nomenclaturas apresentadas: a contradição e a incompatibilidade. Enquanto esta (a contradição) é entendida como uma forma de manifestação antonímica no nível das sentenças, a *incompatibilidade*<sup>5</sup>, ou melhor dizendo, a sua equivalente, que é a contradição, é tomada por Ilari e Geraldi (2006) como uma relação oracionalmente co-hiponímica. Amadurecer o entendimento desta complexidade de nomenclaturas oferecerá ao analista semântico um meio comum de evitar apreciações sinuosas e pouco exatas neste campo de estudo.

Já vimos que há uma celeuma sobre o debate em torno da complementaridade e incompatibilidade prevista em Lyons (1979). Por isso, jugamos pertinente a observação avultada por Escarpinete e Ferraz (2015) que, em uma leitura contemporânea de Ilari e Geraldi (2006), enxergam distinções também entre a contradição e a contrariedade. Para elas, enquanto nesta temos uma relação entre sintagmas semanticamente contraditórios, na outra temos sentidos que são contrários. A contrariedade, conforme se apresenta nesta abordagem, seria justamente aquilo que Lyons (1979) concebera como a própria relação oracionalmente co-hiponímica que é insinuada em Ilari e Geraldi (2006) e reiteradamente debatida por Escarpinete e Ferraz (2015), de modo que estes três trabalhos parecem comportar-se de maneira bastante convergente em sua relação com este tema. Vejamos, a partir da convergência entre estas abordagens, um quadro de distinções em que destacamos alguns exemplos:

QUADRO 2 - Distinções de pares lexicais e discursivos

	Nível lexical	Nível Oracional
Oposição semântica	<b>Antonímico</b> Ex.: alto/ baixo	<b>Contradição</b> Ex.: Ele é bígamo, mas não é casado com duas pessoas
Incompatibilidade	<b>Não-antonímico (incompatível)</b> Ex.: Azul/Amarelo	<b>Contrariedade</b> Ex.: Ele é casado e é celibatário
Diferença Semântica	<b>Não antonímico</b> Ex.: sentar/ adivinhar	<b>Não-contraditório/contrário</b> Ex.: Ele é bígamo e é arquiteto

Fonte: próprio autor, 2019

Elaborado com subsídio em nossas leituras de Lyons (1979), Ilari e Geraldi (2006) e Escarpinete e Ferraz (2015), o quadro acima tenta retratar e distinguir uma boa variedade de possibilidades em que pares lexicais e discursivos não podem ser confundidos com a antonímia

<sup>5</sup> Em Ilari e Geraldi (2006) o conceito de incompatibilidade (lexical) apropriado de Lyons (1979) fará interface com a noção de contrariedade (nomenclatura que se detém numa análise da incompatibilidade no nível sentença) em Escarpinete e Ferraz (2015).

ou suas expressões oracionalmente contraditórias. Se antes de um estudo atento os termos incompatibilidade (ou contrariedade), diferença e contradição eram aproximados sinonimicamente, então é preciso destacar a importância de que o analista precisa distinguir as três terminologias com base nos exemplos do quadro.

Note-se que no exemplo da oposição semântica oracional temos uma negação implícita nas afirmações das duas orações do período (é bígamo/ não é casado com duas pessoas), o que as investe oracionalmente de uma condição contraditória. Já no exemplo contido no quadro da relação não contraditória/contrária temos uma situação em que o sujeito (Ele) é bígamo e é arquiteto, o que não nos permite prever qualquer relação semântica entre as duas orações. Este é um caso de diferença oracional muito mais evidente, se em comparação com o exemplo que transportamos de Ilari e Geraldi (2006) na crítica que iniciou esta subseção. É importante reiterarmos que na análise do uso corrente da língua, temos que lidar com situações mais complexas do que a exemplificada em nosso quadro.

Como vimos, quando estendidos para o nível do discurso, os exames pouco acuidosos podem levar o analista a um caminho em que, em uma analogia bíblica, o joio e o trigo pouco se distingam. Entretanto, este ciclo pode, sem dúvida, ser quebrado se os textos e os próprios materiais de leitura se mostrarem mais colaborativos nos usos de seus exemplos. Sendo assim, reiteramos: se no discurso a contradição está para a antonímia lexical, então também no discurso, a contrariedade está para a incompatibilidade lexical.

Em um debate próximo daquilo que aqui trazemos a partir de Ilari e Geraldi (2006), temos a própria *Introdução à Linguística Teórica* de Lyons (1979), que mesmo antes de nossos contemporâneos, explicava que se uma frase F1 possui um conteúdo que é negado explícita ou implicitamente em uma frase F2, então F1 e F2 são opostas ou contraditórias. Entretanto, se dentro de duas frases F3 e F4, com estruturas sintáticas profundas idênticas, tivermos termos que se diferem entre si, então não poderemos dizer que as frases são contraditórias, mas sim que os próprios termos contidos nestas são incompatíveis. Tomemos os períodos abaixo:

P1. Estela visitava amigos naquela cidade que simplesmente não existia.

P2. João é um multimilionário, mas não é abastado economicamente

P3. A calça de João é tão azul, que chega a ser amarela

Se nas segundas orações dos períodos compostos P1 e P2 temos uma contradição viabilizada pela negação do implícito existencial das duas primeiras orações dos mesmos períodos, então em P3 temos algo que é diferente de uma negação. Observe que embora este

período seja inimaginável do ponto de vista lógico, sua construção sintática profunda possui total viabilidade. No entanto, uma calça não pode chegar logicamente à condição de ser amarela a partir da intensificada presença de uma coloração azul. Justamente por isso se diz que estes dois termos são semanticamente incompatíveis.

Ainda ao nosso ver, de forma diferente de P3, em que temos uma incompatibilidade lexical entre *azul* e *amarelo* e uma contrariedade oracional entre *é azul/é amarelo*, o exemplo ilustrado em Ilari e Geraldi (2006), que é exposto logo na abertura dessa subseção, tem, por sua vez, uma diferença que transcende os itens lexicais do exemplo de seu livro.

Reiteramos o caso da sentença utilizada no exemplo dos autores, em que se dizia: “Pedro é bígamo, mas não é verdade que ele tenha duas mulheres” (Ilari, Geraldi, 2006, p. 54). Conforme já havíamos discutido, o caso em questão não pode ser enquadrado como um exemplo de contrariedade. Voltamos ao mesmo exemplo para mostrar que este mesmo período exemplificado também não pode, igualmente, ser associado a um caso de contradição, pois *ser bígamo* não implica uma negação de *não se relacionar com duas mulheres*, e tampouco as duas orações contidas no período constituem um caso de relação oracionalmente co-hiponímica. Portanto, repetimos que o exemplo ilustrado pelos autores não pode ser concebido nem como contrário, nem como contraditório.

É verdade que a contrariedade, a contradição e a diferença semântica, nos moldes que vimos até aqui, se tornam também um trampolim para o sucesso de muitos textos de humor, sendo corriqueiramente identificadas como a motivação de catarses humorísticas. Ao nosso ver, não é difícil imaginar a aplicação de análises desta natureza com textos como charges, histórias em quadrinhos e ainda em textos dramáticos.

Conforme se viu na subseção em que expusemos as definições avultadas por Lyons (1979), um breve debate foi feito para o entendimento de distinções que se aproximam do mesmo tema também. Nota-se que este debate é complexo sobretudo por passar pelo crivo interpretativo e apreciativo de autores contemporâneos que são trazidos também para a nossa leitura crítica, o que pode naturalmente tornar dificultoso o entendimento global das caras distinções que expomos. Por este motivo, aconselha-se a releitura atenta e a submissão de testes para os exemplos trazidos aqui e adaptações que o próprio leitor pode pensar para os mesmos. Assim nos apropriaremos do tema para um bom subsídio analítico futuro.

Preocupando-nos ainda com o exame de questões de natureza social e cultural, elaboramos uma breve análise crítica das abordagens defendidas nos postulados de Celso Ferrarezi Jr. que se fazem no debate de nossa próxima subseção.



### 1.5. A Antonímia É Uma Relação Linguística?

Celso Ferrarezi Jr., pesquisador brasileiro filiado a uma linha de pesquisa fundada por si mesmo, a Semântica de Contextos e Cenários, tem expressado em seu trabalho recente uma posição controversa no que tange à sua abordagem para o fenômeno da antonímia. Em uma subseção de seu livro em que trata da Sinonímia, polissemia e antonímia, o autor tece suas considerações acerca destas condições a que se sujeitam as palavras de um sistema linguístico em determinados contextos.

Observemos que o paradigma adotado pelo autor é pautado sobretudo na posição de que os termos adquirem dada condição (sinônima ou antônima) em um contexto e em um cenário específicos, portanto, próximos daquilo que entendemos no âmbito da análise discursiva alinhada à pragmática, incluídas aqui a noção de intenção do falante no contexto em que se estabelece a relação entre um determinado par de palavras.

Outra abordagem interessante é a interpretação do autor para a noção de que a antonímia e a sinonímia não deveriam ser tomadas como processos contrários, mas simplesmente como processos de naturezas distintas. Em uma clara inclinação a algo que já se pressupõe a partir das leituras de Lyons (1979), o autor sustenta que se um termo sinônimo pode ser substituído por outro sem uma significativa perda de sentido, então é porque naquele contexto e naquele cenário, há uma viabilidade para o intercambiamento do par sinônimo, mas em sua opinião, o fenômeno que seria a contraparte da sinonímia (e que, portanto, tornaria nula uma pretensa aproximação entre palavras) seria a polissemia, justamente por ser ela a contraparte das possibilidades distintas de sentido de uma palavra, que em muitos contextos pode impedir a pretensa condição sinônima.

Já em relação à antonímia, o autor adota uma posição em que reflete ser esse fenômeno um fato alheio ao âmbito linguístico. Esta afirmação encontra coerência na ideia de que as noções de oposição feitas num sistema linguístico não seriam motivadas por questões linguísticas em si, mas sim pelas oposições feitas entre as características dos referentes.

A antonímia é um fenômeno concebido ainda sob a égide de uma visão da língua em que se acreditava que o “significado” da palavra era, *in recto*, o próprio referente representado e que, por isso, tecer analogias entre os “significados” era equivalente a tecer analogias entre os próprios referentes. E é com base nessa mesma concepção arcaica que a escola continua, ainda hoje, falando de antonímia. (FERRAREZI, 2010, p. 227)

Na visão do autor, enquanto temos em um fenômeno como a sinonímia uma relação em que, num determinado contexto e cenário, duas palavras apontam para um mesmo referente criando uma relação de aproximação linguística, a antonímia seria um tipo de relação em que duas palavras inicialmente distintas (e não opostas) apontam para dois referentes que se opõem.

A oposição, neste sentido, estaria no âmbito dos referentes e não haveria propriamente um laço linguístico que determinasse a relação entre os pares de palavras antônimas.

Entretanto, esta afirmação ainda é inquestionavelmente controversa, pois estabelece implicitamente que aquilo que está no nível dos referentes não é linguístico. Ora, se a semântica é a ciência que estuda os sentidos, como pensar qualquer outra relação sem considerar que as características similares/opostas dos referentes motivam as afinidades e diferenças entre as próprias palavras? As próprias noções do ensino de hiperonímia e hiponímia, não mencionadas pelo autor, não estariam também afetadas dentro de um quadro em que banimos o estudo daquelas relações que não se pautam em traços considerados estritamente linguísticos? Ainda insistindo nesta ideia, a concepção de significado enquanto parte afetada também por nossa apreensão das características de um referente não estaria em xeque dentro das interpretações do objeto da semântica linguística?

Ferrarezi (2010) nos mostra ainda alguns exemplos colhidos a partir de conversas com alunos das séries iniciais que respondem perguntas escolhidas para questionarmos o motivo da relação entre os pares *gordo/magro*, *branco/preto* e *rico/pobre*. Os conteúdos colhidos revelam que a formação humana oferecida nas escolas precisa urgentemente ser discutida. Sobre o assunto, lembramos ainda que a educação, dever da família e do estado, precisa tratar com seriedade o combate às justificativas infelizes que são sustentadas nos mais heterogêneos alinhamentos de abordagens educacionais que hoje se perpetuam no ensino de língua portuguesa.

Sobre as duas razões que conduzem este autor para a interpretação de que a antonímia não deve ser ensinada com base nas tendências preconizadas atualmente, destacamos o que se expõe em Escarpinete e Ferraz (2015):

Não seria incomum as pessoas apontarem para gato como o oposto de cão, ou para rosa como o oposto de azul. Ora, sabemos que, em termos linguísticos, gato e cão seriam apenas hipônimos do mesmo hiperônimo (animais domésticos), do mesmo modo que azul e rosa são hipônimos do hiperônimo (cor). Mas o que faz estabelecermos tais oposições é certamente o aspecto tradicionalmente marcado em nossa cultura de que cão e gato são animais com características diferentes, que, por muitas vezes, não se entendem, e, ainda, na maioria dos casos, as pessoas optam por conviver com um ou com outro. (ESCARPINETE; FERRAZ, 2015, p. 87)

As autoras mostram como a radicalização da ideia errônea de que o significado é o próprio referente pode causar nas análises que são feitas pelos próprios usuários da língua, que, deparando-se com diferenças, pode interpretá-las como sendo uma relação de natureza equivalente a das oposições. Este, junto ao argumento de que a antonímia não é linguística, é certamente o motivo que conduz o dado autor para a ideia de que devemos banir o ensino da antonímia das escolas.

Não anulamos a perspectiva de Ferrarezi (2010) e concordamos com o fato de que o ensino de antonímia nos moldes atuais deva ser banido das escolas. Em contraparte, assumimos que, diante das outras questões levantadas, a posição deste autor enseja uma longa discussão sobretudo no que tange à noção daquilo que é ou não é linguístico, coisa para a qual nos cabe apenas levantar perguntas que podem ser investigadas e balizadas em trabalhos futuros. Talvez achemos algo mais próximo de uma solução para este impasse na subseção seguinte, em que esperamos encerrar as discussões de nosso capítulo teórico.

### **1.6. Uma Abordagem Lexical para o Ensino de Antonímia com o Texto**

Escarpinete e Ferraz (2015) elaboram uma unidade que integra o livro *Semântica & Ensino*, onde se organizam leituras sobre as abordagens de vários autores como Castilho (2010), Lyons (1979), Ferrarezi (2010) e Jackson e Amvela (2000). O intuito que move as autoras no ensaio é o de se explicar a própria natureza da antonímia. Embora ainda impere um pensamento que vincula o ensino deste fenômeno tomando como ponto de partida o léxico, vemos que o texto culmina em propostas que buscam a criação daquilo que ambas entendem como a viabilização de uma interface entre o léxico e o texto.

Como já adiantado em nossa seção anterior, as autoras reconhecem a existência de questões delicadas que merecem o exame do professor de língua portuguesa no trato com a abordagem das antonímias. Por este motivo, as propostas que ambas revisam neste trabalho passam pela crítica inclusive do mérito ao qual, pelo teor das perguntas ensejadas, evitamos ultimatoss em nossa leitura a Ferrarezi (2010). Trazemos a posição das autoras no intuito de termos alguma orientação justamente para aqueles que são os decisores das propostas didáticas e que terão inevitavelmente impostas as necessidades de se fazerem escolhas por uma ou outra prática no ensino. Vejamos como se posicionam ambas sobre este assunto:

Nós nos prolongamos aqui neste segundo ponto, para que pudéssemos deixar clara a posição do autor ao qual fazemos referência e tomamos como base para essa discussão reativa ao ensino e, principalmente, para nos posicionarmos neste capítulo: concordamos com todos os seus argumentos, mas acreditamos ainda que não seja o caso de não abordar o tema em sala de aula, contudo, de fazê-lo de modo diferente ao que tradicionalmente conhecemos. (ESCARPINETE; FERRAZ, 2015, p. 87)

A defesa das autoras para a ideia de que o ensino de antonímia deva ser mantido é justificada a partir dos argumentos de que as oposições preconceituosas e equivocadas devem ser discutidas em sala mostrando que este fenômeno muito é determinado pelos traços culturalmente marcados por nossa apreensão dos referentes. Além disso, ambas alertam para o fato de que, ao abandonar a abordagem desse tema, estaríamos abrindo mão do exame de uma

relação que se constrói dentro do texto, muitas vezes viabilizando a construção de seu sentido. Por fim, alertam que a vantagem possível para a manutenção do ensino da antonímia seria justamente a percepção de que esta relação pode ser estudada a partir do texto e não mais com base em listas de palavras com um pretenso sentido oposto que dificilmente é visto pragmaticamente.

À parte esta apreciação feita à Ferrarezi (2010) e ao arcabouço já discutido anteriormente, do qual ambas também se apropriam, notamos que a abordagem das autoras traz uma categorização contemporânea concebida por Jackson e Amvela (2000) que em seu trabalho prevê a existência de três tipos de antonímia, a saber: *oposição gradual*, *oposição contraditória* e *oposição conversa*.

A oposição gradual seria exatamente o conceito vinculado ao que Lyons (1979), embebido da teoria de Sapir (1961), entendeu como sendo a antonímia, cuja definição se encontra também em nossas subseções anteriores.

Já a oposição contraditória se refere às relações entre palavras que são excludentes entre si de modo que o referente em questão só pode se encaixar em uma ou outra situação. Enquanto na oposição gradual vemos a possibilidade de termos um mesmo referente que, sujeito à natureza da relação, poderia ser *alto* ou *baixo* e *maior* ou *menor*, nota-se que na oposição contraditória, em que temos relações entre termos que inevitavelmente se excluem, isto não seria concebível.

Para melhor entender, podemos pensar em um animal como o urso polar sendo comparado em sua estatura com um gato doméstico. Sobre esta comparação diremos: *O urso polar é maior do que o gato doméstico*. No entanto, em uma comparação do urso polar com uma baleia azul é natural que digamos: *O urso polar é menor do que a baleia azul*. Sendo assim, podemos também dizer que embora *menor/maior* se oponham, *O urso polar é maior e/ou menor a depender da natureza da relação*. Analogias como esta não podem ser concebidas nas oposições contraditórias, pois aqui se preveem as relações como as existentes no par *vivo/morto* no qual não é possível dizermos que alguém está vivo e morto a depender da relação com outro referente.

O terceiro tipo de antonímia que é previsto é a *oposição conversa* em que, segundo Jackson e Amvela (2000), temos as relações que se aproximam do conceito de reciprocidade também previsto por Lyons (1979) e já discutido em nossas subseções anteriores.

Além da abordagem teórica, as autoras propõem em sua pesquisa a aplicação dos conhecimentos da semântica linguística vinculada ao tema da antonímia também a propostas de análises de textos indicados para o uso em sala de aula. Um bom exemplo para que o

professor-pesquisador possa se influenciar no momento de criação dos seus próprios materiais didáticos.

Conforme se viu, os pontos de vista externados sobre o tema ensejam muitas perguntas que extrapolam inclusive nossa proposta de pesquisa. O percurso que escolhemos primou por trazer aqueles estudos teóricos que, embora complexos, justificam-se em face de sua relevância para a análise do próprio livro didático. Embora já adiantemos que se possa notar em nossa análise para o *corpus* uma não utilização de todos os pontos levantados no debate teórico desta unidade, insistimos na pertinência de sua leitura em função do oferecimento de uma bagagem teórica considerável para que o professor lance mão destes conhecimentos não apenas para a crítica do material, mas também para pautar as escolhas atitudinais demandadas por sua postura frente ao uso da coleção didática que se colocar a sua disposição. A seguir, iniciaremos justamente a criação da interface destes conhecimentos com nossas análises.

## II. A ANTONÍMIA E SUA APLICAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO

Nesta seção, buscaremos, inicialmente, expor quais foram os itinerários que nos levaram a escolher o objeto de pesquisa de nosso trabalho. Questões relacionadas aos critérios de escolha adotados e algumas justificativas para tais alternativas serão também detalhadas. Além disso, nesta mesma seção elaboraremos a análise das questões que constituem o *corpus* extraído de nosso objeto de pesquisa: os materiais didáticos destinados ao ensino escolar de nível médio.

### 2.1. Considerações metodológicas

Conforme já se adiantou em nossa seção introdutória, a presente pesquisa consiste na aplicação de conhecimentos linguísticos à apreciação de materiais didáticos, cujo conteúdo, mediante a apreensão de debates teóricos, será analisado por meio de um estudo de caso de cunho qualitativo.

A escolha do objeto de estudo se deu após feito um processo de consulta de materiais didáticos destinados aos alunos do Ensino Médio Regular e Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Deve-se lembrar que esta intenção se deu, primeiramente, pelo fato de sabermos que estes materiais são corriqueiramente adotados pelo professor no momento dos planejamentos de suas ações didáticas, inclusive aquelas em que se abordam os temas mais próximos da semântica linguística.

Embora se possa esperar alguma facilidade, sobretudo advinda ao fato de que parte das editoras selecionadas disponibilizam seus materiais em plataformas *online*, o processo de prospecção e filtragem dos dados colhidos dos livros exigiu o atendimento de alguns critérios a fim de culminar em nossa seleção final.

Inicialmente, realizou-se uma consulta em escolas estaduais localizadas nas imediações do município de João Pessoa que foram questionadas sobre o uso do livro didático na EJA, nosso interesse original, o que, em virtude de uma questão de insuficiência material constatada em contato com a própria escola, demandou um redirecionamento de nosso foco para a coleta de dados de outro objeto de análise.

Verificamos, por meio dos colaboradores de uma escola estadual, o fato de que o Ministério da Educação não havia realizado a abertura do edital de seleção para obras destinadas

ao público do ensino médio da EJA<sup>6</sup>, e ainda, que do último edital, aberto no ano de 2013, apenas uma obra com volume único para língua portuguesa fora aprovada para uso nas escolas públicas. Além disso, a obra em questão, livro da editora Global, coleção *Viver e Aprender* (2013) não abordava diretamente o tema dos antônimos, o que inviabilizou a execução de uma pesquisa com o objeto que se desejava investigar (mesmo sendo este desatualizado e escasso em dados, a intenção era analisá-lo).

Diante disso, passamos a colher materiais didáticos destinados ao público do ensino regular de nível médio, cujo edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi publicado em 2017 e trouxe para o nosso objeto de estudo, a partir de sua aprovação, em 2018, uma razoável variedade de coleções que foram selecionadas levando em conta alguns motivos, a saber: sua adoção massiva em escolas públicas das escolas do município de João Pessoa<sup>7</sup>; sua ampla disponibilização e publicação em endereços eletrônicos, facilitando o acesso demandado ao cronograma da pesquisa; a análise criteriosa adotada pelo Ministério da Educação para a seleção dos títulos contemplados no catálogo<sup>8</sup> de obras aprovadas pelo PLND (2018).

Considerando ainda a diversidade da produção recente e a necessidade de uma pré-seleção de obras didáticas, decidimos adotar como critério de preferência para a elegibilidade daqueles materiais, a aprovação no PNLD. Tal escolha nos colocou diante de doze coleções didáticas que foram aprovadas em 2018. Dentro de nosso quadro de livros existentes para uma eventual análise, incluímos ainda a última coleção aprovada para a EJA, totalizando 13 coleções didáticas que foram objeto de nossa procura e, quando foi o caso de termos acesso à obra, verificada a existência de um tratamento explícito dado à questão da antonímia, não nos privamos de incluí-la em nossas análises.

As obras que fizeram parte de nosso trabalho de prospecção se encontram listadas no quadro abaixo:

QUADRO 3 - Lista de livros selecionados para prospecção

Coleção, volume	Aprovação no PNLD	Ano da aprovação	Acesso ao material	Faz menção direta ao tema dos antônimos
Viver e Aprender, Vol. 1	SIM	2013	SIM	NÃO
Língua portuguesa: linguagem e interação, Vol. 1	SIM	2018	SIM	SIM

<sup>6</sup> Em consulta ao Portal do Ministério da Educação (2018), constatamos que a informação colhida na escola infelizmente era verdadeira. A recomendação do governo para as escolas é a de que continuem utilizando os mesmos materiais já fornecidos às escolas desde 2014 e que não seriam feitas quaisquer reposições dos materiais.

<sup>7</sup> Em pesquisa realizada por Souza (2017) nota-se que as obras que compõem seu *cópus* são as mais requisitadas pelas escolas do município de João Pessoa, considerando a contratação à época do edital de obras didáticas do PNLD 2013. Curiosamente, três dos autores de livros didáticos que selecionamos em nosso trabalho são parte do *cópus* analisado por este autor, cujo critério de escolha levou em conta justamente aqueles livros mais procurados nas escolas desta capital.

<sup>8</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PNLD 2018: Guia de Livros didáticos - ensino médio. Brasília, DF. 2017.

Ser Protagonista – Língua portuguesa	SIM	2018	NÃO	SEM ACESSO
Português; trilhas e tramas	SIM	2018	NÃO	SEM ACESSO
Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso	SIM	2018	SIM	NÃO
Português: língua e cultura	SIM	2018	NÃO	SEM ACESSO
Veredas da palavra	SIM	2018	NÃO	SEM ACESSO
Novas palavras	SIM	2018	SIM	SIM
Esferas das linguagens	SIM	2018	SIM	NÃO
Vivá – língua portuguesa	SIM	2018	NÃO	SEM ACESSO
Português – contexto, interlocução e sentido	SIM	2018	SIM	SIM
Se liga na língua – literatura, produção de texto, linguagem	SIM	2018	NÃO	SEM ACESSO
Português: linguagens, Vol. 1	SIM	2018	SIM	SIM

Fonte: Próprio autor, 2019

Ao pré-selecionar as obras, tomamos conhecimento de quais seriam aquelas que teríamos melhor condição de acesso e contatamos ainda algumas escolas no intuito de viabilizar a coleta de informações no maior número possível de livros. Passamos também a colher aqueles materiais que as próprias editoras disponibilizavam em seus portais institucionais na *internet*. Destacamos que esta atitude (de disponibilizar os materiais já adquiridos pelo Estado) é uma grande facilitadora para o professor que visa participar da seleção de obras que serão utilizadas em sua escola e também para o próprio professor-pesquisador que busca investigar o livro didático e ser propositivo no uso deste.

Ao fim da prospecção, conseguimos fazer a consulta e estar munidos dos materiais de sete coleções distintas, das quais pudemos notar as diferentes escolhas de abordagens para as quais os autores dos materiais se inclinavam. Alguns deles, por motivos desconhecidos, em nenhum dos volumes das coleções analisadas, mencionavam diretamente o tema da antonímia. Embora já se saiba que estes materiais, por motivos de insuficiência de dados, não podem fazer parte do nosso objeto, aproveitamos este fato para suscitar a reflexão sobre os motivos que levaram os autores destas coleções a reservar à antonímia, ou sendo mais abrangente, ao tratamento dos opostos, um espaço de pouco protagonismo no que tange a sua produtividade na construção de sentido do texto.

Após retiradas as coleções de livros com insuficiência material para a nossa categoria analítica, chegamos a um objeto de estudo que é contemplado com as seguintes obras didáticas:

- 1) *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação Vol. 1* (Faraco et. al, 2016). Editora Ática. (p. 236-242)
- 2) *Português: Linguagens Vol. 1* (Cereja e Magalhães, 2016). Editora Saraiva.
- 3) *Novas Palavras Vol. 1* (Amaral et. al, 2016) Editora FTD.
- 4) *Português – Contexto, Interlocução e Sentido Vol. 1* (Abaurre e Abaurre, 2016). Editora Moderna.



Devemos atribuir a redução das obras escolhidas não apenas em causa dos critérios de escolha adotados, mas principalmente em face do grande número de materiais didáticos que, sendo consultados, mostraram-se inclinados para a não metalinguagem (ou não abordagem explícita) da antonímia. Lembramos que, embora as quatro obras retiradas<sup>9</sup> de nossa análise não façam menção explícita ao tema, os próprios livros das coleções retiradas de nossa análise, mostraram indiretamente algumas questões ligadas ao tema dos opostos.

Nossa análise, portanto, será feita nas próximas subseções com base em nossa leitura e apreciação dos materiais, sendo guiada principalmente pelas leituras teóricas que julgamos indispensáveis ao aperfeiçoamento da produção e também do uso efetivo do material didático.

## **2.2. Língua Portuguesa: Linguagem e Interação Vol. 1 (Faraco et. al, 2016)**

Esta coleção publicada pela editora Ática é destinada para uso em turmas de 1º ano do Ensino Médio. A proposta para a qual se inclinam é anunciada logo na abertura da obra, em que os autores procuram criar algum diálogo com os usuários do material e fornecem algumas explicações sobre o seu foco, que parece se inclinar sobretudo para uma abordagem análoga à pedagogia de projetos. Portanto, ao fim de cada unidade (cada uma composta por dois capítulos), os autores tratarão de incentivar os alunos para o envolvimento em projetos relacionados com os temas tratados no capítulo e que culminarão na criação de algum produto para posterior divulgação daquilo que foi produzido.

A seção de que nos ocupamos nesta análise encontra-se no Capítulo 6 (intitulado *Notícia*), em que os autores antecipam a exposição de todos os textos que podem ser trabalhados ao longo das próprias subseções. Tal método é feito igualmente na abertura de todos os outros capítulos. Neste, os materiais escolhidos são textos que circulam nos mais variados suportes ligados ao meio da comunicação e do jornalismo.

Nas páginas seguintes, somos apresentados à subseção *Língua – análise e reflexão*, que é dividida em três partes pelos seguintes assuntos: I. *Léxico e relações de sentido*; II. *Os valores (sociais, estéticos, individuais, etc.) das palavras e os efeitos de sentido*; III. *Relações semânticas e campos lexicais*. Interessa-nos aqui a análise global da subseção, porém, com uma atenção especial para o assunto que se desenvolve na parte I.

---

<sup>9</sup> Lista de obras retiradas do objeto de análise:

CAMPOS, M. I. B.; ASSUMPÇÃO, N. Esferas das Linguagens. São Paulo. Editora FTD, 2016.

CEREJA, W.; VIANNA, C. D.; DAMIEN, C. Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso. São Paulo. Saraiva, 2016

HADDAD Clara; CABRAL, I. C. M.; TALLEI, J. Viver, Aprender. São Paulo, SP. Editora Global, 2013

HERNANDES, R.; MARTINS, V. L. Veredas da Palavra: 1ª ed. São Paulo. Editora Ática, 2016

Abrindo um debate em torno da questão do léxico, nesta primeira parte, os autores passam a explorar o fato de que a palavra *redação* está sujeita a empregos que a reveste de sentidos que não se confundem contextualmente, mas que muitos deles já são previstos nos próprios dicionários da língua, e que nós, ao usarmos esta ou outras palavras, selecionamos as que justamente têm a intenção de produzir vários sentidos distintos. À semântica é que os autores assertivamente atribuem o estudo destes significados distintos possíveis, desde aqueles que se relacionam com proximidade significativa até àqueles que se opõem.

Após esta exposição didática, Faraco et al. (2016) passam a debater concisamente a questão das relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia e hiponímia. Ao mencionar a relação da antonímia, os autores expõem um período constante em um dos textos do capítulo: “Os mais **velhos** tinham conhecimento, mas, entre os mais **jovens** poucos falam o umutina”. Apenas é feito o destaque para o uso das expressões opostas do período e a afirmação, sem quaisquer explicações, de que as palavras destacadas “são consideradas antônimas” (FARACO et al., 2016, p. 237). O que se vê a seguir é que em toda a subseção aberta nada mais é dito ou perguntado acerca das relações de antonímia.

Observamos que tal abordagem nos parece pouco eficiente no trato com os textos, sobretudo por sabermos que os próprios materiais de leitura selecionados para o capítulo tinham alguma riqueza que poderia ser trabalhada de modo a provocar os alunos para uma reflexão sobre o fenômeno da oposição, que nem sempre será análogo àquilo que se vê em *velho/jovem*.

Conforme vimos em nosso debate teórico, este tema é bastante complexo e merece, após um exame acuidoso e alinhamento didático, ser incluído no currículo da escola como algo que provoque no aluno a curiosidade para o entendimento daqueles fatores que contribuem para a construção de sentido do próprio texto.

Indicamos para o trabalho com este livro a leitura em conjunto de pelo menos um dos textos que já constam no próprio material didático, trabalho que pode ser aliado ou não ao uso do dicionário, mas que indispensavelmente passe por uma análise didática e crítica das relações de oposição encontradas entre as unidades lexicais dos próprios textos, principalmente no que tange à análise de outros pares antonímicos que se comportam de modo distinto daquele exposto no único exemplo utilizado pelos autores.

No mesmo capítulo, identificamos a presença do texto *Aula faz 82% dos alunos comerem mais frutas*, veiculada pelo jornal Estado de S. Paulo. O texto mostra como a prática da educação alimentar tratada no âmbito escolar pode contribuir para os hábitos alimentares dos jovens. As entrevistas com os participantes das ações na escola mostravam que “73% ampliaram a ingestão de legumes e 68% reduziram o consumo de gorduras” (ESTADÃO,

2014). Além disso, a secretária de estado que tomou conhecimento do projeto comenta: “Preocupamo-nos com o fato de a criança precisar se alimentar bem dentro e fora da escola” (ESTADÃO, 2014).

Entre estas e outras sentenças, encontramos neste texto algumas que apontam relações de oposição distintas daquelas constantes no único exemplo do livro. São elas: *ampliaram/reduziram, aumentaram/diminuíram e dentro/fora*.

Seria ideal que os autores previssem principalmente o uso destes exemplos em exercícios do livro, cujo tratamento passasse pela reflexão de que nem todos os pares antônimos se comportam de forma igual. Em uma interface com o próprio debate da sinonímia, os autores poderiam demonstrar como as locuções presentes nas transcrições das entrevistas mostram as marcas da oralidade que viabilizam a mesma ideia de oposição, como neste caso: “Era bolacha todo dia. Hoje em dia, só de vez em quando” (ESTADÃO, 2014). Ora, neste contexto e neste cenário específico, a entrevistada estava opondo a expressão *todo dia* (diariamente) à expressão *de vez em quando* (casualmente, esporadicamente). Estas ocorrências, ao lado daquelas já identificadas por nós, poderiam integrar um trabalho mais sofisticado para a abordagem da antonímia no ensino médio, mostrando inclusive que palavras de várias classes estão sujeitas a expressar estas relações.

Entendemos que as propostas feitas aqui podem também ser aliadas à própria prática crítica do professor diante do material didático que já fora adotado, tendo este inclusive a liberdade para suplementar o material citado com outras leituras e atividades. As posturas indicadas são colaborativas com a aprendizagem sobretudo por viabilizarem tanto uma prática de leitura reflexiva quanto uma maior consciência metalinguística para a escrita daqueles textos que são indicados na atividade de confecção do caderno de viagem, constante ao fim da mesma unidade onde se encontra a seção analisada.

### **2.3.Português: Linguagens Vol. 1 (Cereja e Magalhães, 2016)**

Profundamente envolvido com as questões do ensino da língua portuguesa no seu aspecto artístico e multimodal, esta coleção é organizada, segundo os autores, com o objetivo de fornecer ao aluno um maior grau de proficiência para a leitura e produção de textos nos mais variados contextos. Vale lembrar também que este parece ser dentre os livros selecionados, um dos mais atentos ao debate teórico que contribui para a análise do fenômeno da oposição.

O capítulo 6, cujo tema trata de fornecer ao aluno informações que viabilizam uma *Introdução à semântica* tem reservado para si cerca de vinte páginas em que Cereja e Magalhães

(2016) buscam debater algumas lições importantes para o trato com o estudo das significações. A construção do conceito para a semântica se dá após a leitura de alguns excertos de *Quase tão leve* da autora Marina Colasanti, sendo abordados a seguir algumas relações linguísticas entre os termos constantes neste texto.

Assim como no método utilizado pela coleção de Faraco et.al (2016), nota-se que todas as provocações feitas por Cereja e Magalhães (2016) culminam na afirmação de que o objeto de estudo da semântica é o próprio sentido de palavras e dos enunciados.

Na subseção em que especificamente tratam das relações de sentido, os autores buscam mostrar desde a relação de sinonímia até a relação da antonímia, que os pares de palavras, mesmo os mais simples, dificilmente vão externar uma relação perfeita e simétrica. Sendo assim, passam a demonstrar como gradativamente se comportariam os pares *velho/novo* e *bom/mau* aos quais combinam também o par concorrente *mais/menos* no intuito de demonstrar como a questão de grau em expressões como *menos velho* pode, dependendo de um contexto, afetar o sentido dos pares anteriores.

Após demonstrar estas condições a que os pares se submetem, os autores ainda insistem em demonstrar o par emigrante/imigrante dizendo que embora estes itens lexicais pareçam se negar mutualmente, em uma situação hipotética em que alguém parte de um lugar para um outro, este mesmo referente poderia ser enxergado, ao chegar em seu destino, tanto como emigrante (aquele que sai de determinado lugar) quanto como imigrante (aquele que chega em determinado lugar). Portanto, a depender do ponto de vista e principalmente do contexto situacional em que os pares são empregados, teremos o caso em que os termos lexicais não terão necessariamente uma relação de oposição.

Nota-se que os exemplos até aqui utilizados por Cereja e Magalhães (2016) demonstram sobretudo uma preocupação com a questão teórica do grau, cuja contribuição não pode deixar de ser creditada aos estudos empreendidos por Sapir (1961)<sup>10</sup> e posteriormente Lyons (1979)<sup>11</sup>, autores que parecem influenciar a abordagem para a qual o livro se inclina.

O debate em torno do grau parece se confirmar sobretudo nos exercícios que são propostos pelos autores, como ocorre no caso da curiosa questão em que se demonstram uma série de manchetes divulgadas pelo jornal diário *Le Moiteur* (pag. 174), que dia após dia atribui a Napoleão Bonaparte (após a ocasião histórica em que este foge da ilha de Elba) uma série de notícias em que empregam para o sujeito em questão descrições definidas e nomes/pronomes como “o monstro”, “o tirano”, mas que paulatinamente vão se aproximando de uma pretensa

---

<sup>10</sup> Ver subseção 1.2 do capítulo I

<sup>11</sup> Ver subseção 1.3 do capítulo I

neutralidade jornalística, como em “Bonaparte”, “Napoleão” e que culminam nas manchetes em que o mesmo jornal se utiliza de termos como “o imperador” e “sua majestade” para designar a mesma pessoa. Os leitores, então, são provocados a desvendar quais são os motivos para as mudanças gradativas nos usos das palavras e também a apontar quais são os termos antônimos que correspondem aos extremos deste *continuum* gradiente.


Outra questão que oferece um material muito interessante para um debate em sala está na página 178, em que os autores exploram a questão psicológica da neutralização como nas ocorrências de frases como *Qual é a sua altura?* (ao invés de *Qual é a sua baixeza?*). Sem discutir diretamente o tema dos antônimos implicitamente graduados, o exercício leva o leitor a refletir sobre as tendências psicológicas às quais nos sujeitamos ao escolher pela neutralização de um ou outro termo, cujo debate tem uma relação também com as discussões empreendidas por Sapir (1961) e Lyons (1979). Vejamos como o exercício foi concebido:

FIGURA 1 - Exercício 2 do livro didático 1

2. Quando alguém pergunta se uma determinada piscina é rasa ou funda, está querendo saber da fundura da piscina (e não da rasura). O que se quer saber em cada uma das perguntas a seguir?

- a) Este carro é barato ou caro? preço
- b) Sua casa fica longe ou perto daqui? distância
- c) Este prato culinário é doce ou salgado? sabor
- d) O tecido escolhido é liso ou áspero? textura
- e) Esse documento é legítimo ou falso? legitimidade
- f) Esse muro é branco ou colorido? cor
- g) Esse filme é próprio para menores de 18 anos? adequação
- h) Seu namorado é fiel ou infiel? fidelidade

(Exercício adaptado de: Rodolfo Ilari, *Introdução ao estudo do léxico — Brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.)



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2016, Vol. 1, p. 178

Embora este debate pareça eminentemente teórico, vemos que o elaborador do material pôde conceber um exercício que a depender da circunstância de envolvimento do aluno, oferece a opção por um exame mais reflexivo que, eventualmente, pode ser experimentado com as turmas de 1º ano do ensino médio.

FIGURA 2 - Exercício 3 do Livro didático 1

3. Como você sabe, as palavras *pequeno* e *grande* são antônimas. Observe o emprego dessas palavras neste enunciado:

Um elefante pequeno é um animal grande.

Essa frase é possível do ponto de vista lógico? Se sim, que sentido(s) ela pode ter?

Sim, é possível. O elefante pode ser “pequeno” por ser recém-nascido, por exemplo, ou ser menor do que outro elefante, de maior porte. Porém, em qualquer dessas circunstâncias, o elefante é um animal grande em relação a outros animais.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2016, Vol. 1, p. 178

Outra questão consagra o alinhamento de Cereja e Magalhães (2016) com a abordagem linguística de Sapir (1961) e Lyons (1979). Ainda na mesma lista de exercícios, os autores

aproveitam um exemplo análogo à exposição feita por Lyons sobre as propriedades externadas pelos termos *grande/pequeno* na oração “Um elefante pequeno é um animal grande” (CEREJA; MAGALHÃES, 2016, p. 178), onde pedem apenas que o leitor explique qual sentido a oração em questão pode ter. Novamente, embora a questão do *grau psicológico* não seja colocada diretamente pelo autor, notamos uma preocupação que se refere exclusivamente ao trabalho reflexivo com a língua, o que é assertivamente indispensável para exercícios deste calibre.

Embora se note que as tendências para as quais se inclinam os autores desta coleção não sejam exatamente inéditas e já tenham alguma data desde sua gênese, consideramos este traço linguístico expressado no material como uma qualidade relevante que marca sobretudo a possibilidade contributiva que este e outros estudos linguísticos (inclusive contemporâneos) têm sob o uso e a elaboração do material didático.

Questão que pode ainda ser levantada é o fato de que os autores, embora pretensamente externando suas escolhas didáticas por uma abordagem inclinada à linguística textual, não se utilizaram de exemplos que incitem diretamente a ideia da relação semântica como constituinte do sentido do texto. A dificuldade em enxergarmos esta questão se deu em virtude de os autores optarem pelo trabalho com excertos, que embora incitem indiretamente esta construção global do sentido, ainda demandam do professor atento uma suplementação do material por meio do uso de um texto completo que demonstre em sua unidade estas relações de sentido.

#### **2.4. Novas Palavras Vol. 1 (Amaral et. al 2016)**

Analizamos agora um livro que sofreu ao longo dos anos uma espécie de renovação estrutural que culminou com a inclusão de algumas mudanças determinantes para motivar sua circunscrição em nosso *corpus*. A coleção Novas Palavras, logo em suas primeiras edições, ainda não trazia nenhum capítulo dedicado exclusivamente para o trato das questões de semântica. No entanto, a edição organizada em 2016 se inclinou para uma outra abordagem que trouxe um generoso material para os estudos da significação. As questões examinadas foram incluídas pelos autores no capítulo 3 da obra didática.

Para iniciar o capítulo, os autores optam por uma apresentação de um conceito base para os estudos de semântica, partindo da análise dos significados previstos para verbetes dicionarizados. Para mostrar ao leitor o tipo de estudo em que se deterão, utilizam-se da análise da polissemia do verbete *ligação*, que conforme sabemos, a depender de um dado contexto, pode adquirir sentidos que não se confundem entre si. A partir deste mote, os autores apresentam uma definição para a semântica que, em outras palavras, se afirma como o ramo de

estudos que se detém no exame das significações das palavras, expressões e enunciados que constituem os textos.

Nas páginas seguintes, somos apresentados à uma sequência de subseções que apresentam a relação da sinonímia, hiponímia e hiperonímia, antonímia, homonímia e paronímia. Em contraste com as outras edições analisadas, os autores optaram, neste livro, por situar o debate sobre a hiponímia e a hiperonímia no espaço entre o tema dos sinônimos e dos antônimos, estes geralmente apresentados juntos nas abordagens didáticas mais tradicionais.

Nos detemos a esta característica inicial por julgarmos ser indispensável um debate semântico que inclua as relações de hiponímia e hiperonímia em estudos que mostrem sua distinção em relação à sinonímia, onde temos (em um dado contexto) uma relação de equivalência significativa mútua entre palavras, distinguindo-se, portanto, daquelas relações unilaterais previstas na hiperonímia/hiponímia, e por fim, distinguindo-se também da relação de exclusão/oposição mútua observada nas relações de antonímia.

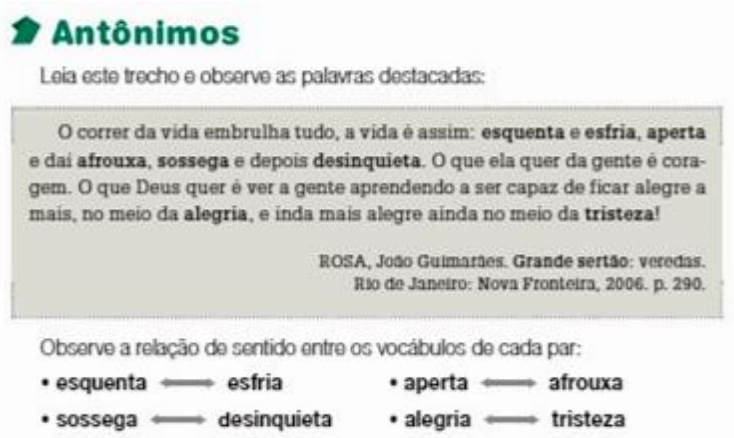
Outra característica forte que notamos no capítulo em questão se refere à quantidade de excertos de obras literárias que são utilizadas para análise das relações lexicais (prática que é bastante controversa em face aos estudos de linguística textual).

Em comparação com as demais coleções, temos aqui um traço que diferencia uma escolha destes autores, que embora se inclinem ao uso de excertos, fazem uma assertiva abordagem de aproximação deste tema com as questões de interpretação análogas àquelas utilizadas no exame temático dos textos literários.

Embora muitas vezes sejamos incitados a imaginar a existência de uma barreira intransponível entre o trabalho do texto literário em uma interface com aquelas questões mais ligadas à gramática de uma língua, veremos que os exercícios em questão nesta análise demonstram um forte indício de que existem pontos de convergência investigáveis para fins de experimentação nas aulas.

Vejamos a seguir como se colocam algumas exposições organizadas pelos autores:

FIGURA 3 - Exposição do livro didático 2 sobre a relação de antonímia

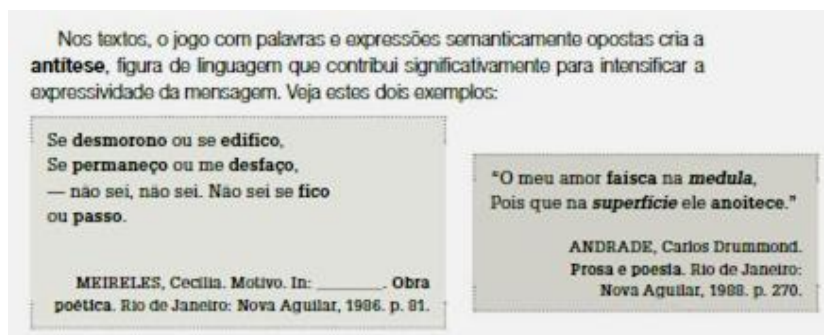


Fonte: AMARAL et. al, 2016, Vol. 1, P. 180

Ao iniciar o debate sobre a antonímia, os autores utilizam o excerto da obra *Grande Sertão: veredas* de João Guimarães Rosa. No trecho temos alguns pares de antônimos que são exemplificados e que se mostram associados sobretudo à relação prevista nos arca-bouços de Sapir (1961) e Lyons (1979). No entanto, notamos que os autores não se envergam para qualquer reflexão sobre os opostos graduáveis, característica que seria um ganho para uma reflexão mais acuidosa da natureza da oposição que se externava entre as palavras no contexto exemplificado.

Uma característica que diferencia esta edição daquelas analisadas anteriormente é o fato de termos um destaque para a questão da antítese, figura de linguagem que é viabilizada a partir da relação entre ideias opostas, geralmente expressas por meio do uso de termos antônimos. Para ilustrar a composição antonímica desta figura de linguagem, os autores se utilizam novamente de excertos de obras literárias, desta vez fazendo menção aos textos *Motivo* (Cecília Meireles) e *Os Poderes Infernais* (Carlos Drummond de Andrade). Vejamos abaixo uma reprodução dos exemplos utilizados no livro:

FIGURA 4 - Leitura de excertos do livro didático 2



Fonte: AMARAL et. al, 2016, Vol. 1, P. 181

Conforme se vê, as relações externadas entre os termos enseja também a verticalização de um debate sobre a condição contextual a qual as relações antonímicas estão sujeitas. Pares



como *permaneço/desfaço*, embora não sejam corriqueiramente dotados de uma condição oposta, surgem no excerto justamente sob essa condição.

Nas seções reservadas aos exercícios, temos mais uma vez confirmada a tendência pelo uso de excertos de grandes obras da literatura. A atividade em questão traz um excerto das *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis) onde se pede que o leitor identifique o significado de duas expressões que contextualmente se opõem na construção de sentido do texto literário. Vejamos o trecho e o exercício conforme exposto no livro:

FIGURA 5 - Exercício 1 do livro didático 2

**Atividades** Escreva no caderno

2. b) Sim. "Série de problemas": conjunto de problemas que acontecem um depois do outro, mas sem relação entre eles; "encadeamento de problemas": sequência de problemas interligados, um provocando (fazendo acontecer) o seguinte e assim sucessivamente.

1. No capítulo "Marcela", do romance **Memórias póstumas de Brás Cubas**, o narrador-personagem — Brás Cubas — relata como se desenvolveu um de seus relacionamentos amorosos. Leia um trecho do capítulo:

Gastei trinta dias para ir do Rocio Grande ao coração de Marcela, não já cavalcando o corcel do cego desejo, mas o asno da paciência, a um tempo manhoso e teimoso. [...]

Teve duas fases a nossa paixão, ou ligação, ou qualquer outro nome, que de nomes eu não curo [...]

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ed. Abril, 2010. p. 62.

**Rocio Grande:** lugar em que o narrador conheceu Marcela;

**corcel:** cavalo forte, vigoroso e rápido;

**curo:** dar importância; tratar com atenção.

1. a) "corcel do cego desejo" simboliza a ansiedade, a pressa, o desejo incógnito (voluntariedade) do narrador para conquistar Marcela; "asno da paciência" revela que ele mudou de estratégia para conquistá-la: deixou de ser afobado, tornou-se mais calmo, persistente, usando formas mais sutis de sedução.

1. b) Não. "Manhoso" significa "que tem manhas, truques, estratégias, formas diferentes e sutis de fazer algo"; "teimoso" significa "persistente, que não desiste, que não desanima".

a) Referindo-se à sua estratégia para conquistar Marcela, o narrador faz uso de duas expressões que se contrapõem: "corcel do cego desejo" e "asno da paciência". Explique que significado tem, nesse contexto, cada uma delas.

b) "Manhoso" e "teimoso" são sinônimos? Justifique.

c) Comparando a carga semântica (força significativa) das palavras "paixão" e "ligação", é válido afirmar que o narrador-personagem revela certo menosprezo pelo que se passou entre ele e Marcela? Justifique.

1. c) Sim. "Paixão" tem sentido mais intenso; sugere um sentimento forte, incógnito, meio irracional; "ligação" sugere algo menos envolvente, mais superficial e passageiro. Ao trocar "paixão" por "ligação" o narrador-personagem subentende que talvez não tenha sido "apaixonado" por Marcela, e sim que teve com ela apenas um envolvimento ou um caso amoroso.

Fonte: AMARAL et. al, 2016, Vol. 1, P. 184)

Notemos também que o exercício proposto no item C enseja um debate sobre a gradação e a força significativa externadas por meio das palavras *paixão* e *ligação*. Embora não se refira, neste item específico do exercício, a uma questão diretamente ligada à antonímia, os autores ensejam um debate a ser iniciado pelo próprio docente, que pode conduzir um exame sobre este par de palavras para uma reflexão sobre o tema dos opostos graduáveis.

Nos detemos ainda em um impasse que envolve o exame crítico de uma outra atividade, que embora não elaborada pelos autores do próprio livro, tem relação com nossa preocupação com os exames atentos que se devem fazer para as escolhas dos exercícios que integram um plano didático. Vejamos a questão conforme exposta no material:

FIGURA 6 - Exercício 2 do livro didático 2

2. (UEPB)

UM DIA UM ASTRONAUTA OLHOU PARA TERRA E DISSE: A TERRA É AZUL!

MAS HOJE COM O DESMATAMENTO, A POLUIÇÃO, O SUPERAQUECIMENTO, A COISA TÁ FICANDO PRETA.

<http://jornaldaparaiba.globo.com>. Consulta em: 11 abr. 2007.

Em relação à charge acima, pode-se inferir que:

- o texto verbal apresenta aspectos que se opõem entre si e partilham da construção do sentido do texto, como um todo. **c**
- o autor incorpora explicitamente uma intertextualidade da linguagem popular. **c**
- o leitor deve atribuir um único sentido para o enunciado "a coisa tá ficando preta".
- a temática sugere ao leitor um posicionamento crítico sobre as mudanças no planeta Terra. **c**

Está(ão) correta(s) apenas a(s) proposição(ões)

- III e IV
- I, II e III
- I, II e IV**
- II
- I e III

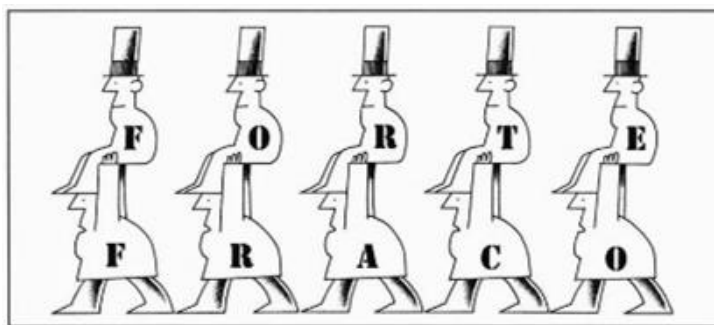
Fonte: AMARAL et. al, 2016, Vol. 1, P. 193

Conforme se vê, a questão gabaritada inclui o item I entre as proposições consideradas corretas, o que parece nos conduzir para um debate do qual já nos posicionamos. A questão ilustra um diálogo entre dois homens que, aparentemente voltando do trabalho, conversam: “- Um dia um astronauta olhou para a terra e disse: a terra é azul”. O interlocutor responde: “-Mas hoje com o desmatamento, a poluição, o superaquecimento, a coisa tá ficando preta”. Ora, concordamos com o fato de que as palavras possam revestir-se contextualmente de uma relação de oposição. Porém, no caso exposto na questão, em acordo com nossas leituras teóricas, não pode ser enquadrado como um caso de oposição de sentidos.

O ponto que nos leva a concluir isto é o fato de que a escolha pela utilização do termo *azul* na primeira fala se refere à própria característica azulada que se pôde observar visualmente em relação ao planeta. Já a escolha pelo uso da expressão *preta* parece se referir justamente às condições degradantes do meio ambiente do mesmo planeta. Apontamos, por isso, a ocorrência de um caso de diferença de sentido entre os termos utilizados na questão, condição que afasta a possibilidade de qualquer pretensa ideia de oposição entre os termos.

Nas últimas páginas do capítulo analisado, os autores expõem duas imagens que parecem utilizar-se da combinação de elementos textuais opostos que também parecem se aliar à carga significativa daquilo que se quer significar também a partir dos símbolos imagéticos. Vejamos as imagens:

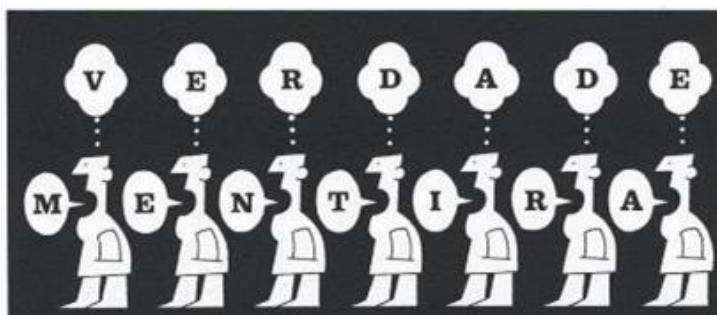
FIGURA 7 - Cartum 1 utilizado no livro didático 3



Fonte: CAULOS, 2001, p. 56

Conforme se vê, o trabalho interpretativo que se pode propor para enriquecer a observação sob a imagem é justamente o fato de tomarmos nota de que os homens fracos estão paradoxalmente utilizando-se de sua força para carregar os homens que usam cartolas, símbolo este que provavelmente faz referência ao adereço utilizado pelo Tio Sam (personificação estadunidense). Com isso, notamos também que a estruturação deste cartum enseja uma crítica para as desigualdades sociais vigentes em nosso atual modelo econômico. Entendemos que, embora esta condição não tenha sido explorada pelos autores, esta imagem demonstra também como o par *forte/fraco*, combinado com os recursos pictóricos da imagem, contribui para a construção da figura do um paradoxo.

FIGURA 8 - Cartum 2 utilizado no livro didático 3



Fonte: CAULOS, 2001, p. 94

A segunda imagem, também se valendo das relações entre os referentes pictóricos, parece denotar, por meio de uma crítica social, uma oposição que parte dos referentes ilustrados pelos balões reservados à *fala* em contraposição com os balões que representam o *pensamento*. Associado ao par de referentes opostos, e ainda colaborando com sua própria compreensão, temos também o par lexicalmente oposto *mentira/verdade*, que contribuem também para uma compreensão global sobre o texto.

Outro mote que notamos ser pertinente em face de nossa análise é a afirmação sustentada por Ferrarezi (2010), que diz ser a relação da antonímia um fenômeno que se perfaz a partir de uma operação que é realizada entre os atributos de um dado referente. Embora esta

afirmação seja pelo autor utilizada como argumento em favor da posição de que a antonímia deve ser banida dos debates em sala, mostramos, por meio deste exame crítico, que as operações a que se refere apenas enriquecem a complexidade da relação em questão.

## **2.5. Português: contexto, interlocução e sentido (Abaurre et. al, 2016)**

Nossa ultima análise se volta para uma coleção que já é consagrada entre os professores de língua portuguesa e que também traz uma breve seção com apontamentos e exercícios sobre a relação da antonímia. A observação a que nos determos se reservará a uma subseção do capítulo 15, vinculado à unidade *Linguagem e sentido*, que se ocupa, sobretudo de pôr luz sob as questões da significação.

Na subseção Relações lexicais, Abaurre et. al (2016) fazem uma breve exposição que toma como ponto de partida a questão da polissemia. A partir de um diálogo ilustrado por meio de uma tirinha de Alexandre Beck, as autoras fazem uma série de perguntas provocativas que conduzem o leitor para o fato de que o termo sobre o qual se referem nas perguntas tem mais de uma significação possível, o que é naturalmente confirmado a partir da observação do próprio diálogo ilustrado pelas autoras.

Em seguida, as análises partem para um exame conjunto das relações de sinonímia e antonímia. Para a relação da antonímia, as autoras lançam mão para o uso do mesmo cartum já ilustrado, em que se procuram combinar os elementos pictóricos de homens considerados fracos carregando homens considerados fortes. Já vimos anteriormente que a ocorrência do par lexical *forte/fraco* contribui, por meio da construção textual antonímica, para a reflexão sobre um fato social paradoxal que é marcado sobretudo pelo signo da desigualdade socioeconômica contemporânea.

Após uma breve reflexão sobre o cartum, Abaurre et. al (2016) lançam para os leitores uma definição sucinta para o fenômeno em questão, que em outras palavras, pode ser tomado pelo leitor como um tipo de relação em que palavras ou expressões são dotadas de sentidos contrários.

Um ganho que é importante para ser destacado é o fato de que, embora sem explorar muitos exemplos, as autoras deixam explícita a ideia de que as relações de oposição não são predeterminadas, mas que dependem principalmente de um contexto que sugira a relação entre os termos antonímicos.

A riqueza do debate que se desenvolve ao longo do capítulo é inegavelmente modesta quando em comparação àquilo que se desenvolve nas outras coleções já mencionadas. No

entanto, notamos que ao menos um traço diferencia esta abordagem das outras já expostas. O trabalho que se propõe em face do texto *O permanente e o provisório*, de Martha Medeiros, foi uma escolha assertiva para o fechamento de um debate sobre os opostos, pois mostra como se viabilizam, a partir de apenas um par de opostos, aquilo que garante boa parte da construção de sentido do texto.

O texto da autora levanta questões sobre a efemeridade daquilo que somos culturalmente ensinados a conceber como permanente (o casamento, a profissão etc.) como também incita dúvidas sobre o caráter permanente que muitas vezes é subestimado quando em relação com as coisas que são culturalmente consideradas efêmeras (o namoro, o emprego etc.). O jogo com estas palavras leva indiretamente o leitor a um debate metalinguístico que lhe permite desconstruir as noções das oposições fixas que corriqueiramente são refutadas pela relação real das pessoas com o mundo em si. A partir disso, notamos que ao grudar a palavra casamento à qualidade do que é provisório demonstra que a construção errônea de opostos pode ser afetada pelos fatores culturais.

Insistimos em demonstrar isso por ser uma discussão que enxergamos ter alguma interface com o que é demonstrado em Ferrarezi (2010), que advoga em favor da dissolução de alguns pares de opostos. Ora, algo que fica claro na construção deste texto é que casamento não é o oposto de namoro, assim como profissão não é antônimo de emprego. E o que se tem erroneamente circulado em aulas de língua portuguesa (e que deve ser combatido) é o ensino equivocado de pares motivados por uma cultura de dualização. Vejamos abaixo o exercício proposto pelas autoras após a leitura do texto:

FIGURA 9 - Exercício 1 do livro didático 4

1. O texto transcrito é construído com base nos elementos associados aos adjetivos permanente e provisório. O que significa cada um desses adjetivos?
  - a) Que tipo de relação lexical, ou seja, relação de sentido entre as palavras, é estabelecida entre eles?
  - b) De que maneira os elementos associados a cada um desses adjetivos contribuem, à primeira vista, para comprovar a relação lexical estabelecida entre esses termos?

Fonte: ABAURRE et. al, 2016, Vol. 1, p. 163

Embora tenhamos sentido falta de uma abordagem mais crítica, observamos que uma atividade é proposta com base na leitura integral desta produção. Conforme vimos anteriormente, no texto se externam alguns pares de palavras que são vinculadas aos adjetivos do par oposto *permanente/provisório*. Veremos, conforme insinua o próprio exercício, que a significação oposta apenas destes termos concorre para a construção do sentido.

A atividade aparentemente busca questionar o leitor sobre o sentido de cada uma das palavras do par de palavras que dá título à crônica e pede para que este, munido destas

definições, aponte qual tipo de relação lexical se desenha entre as duas. Após isso, as autoras perguntam ainda sobre a maneira pela qual os termos substantivos a que este par de qualificadores se vinculam contribuem para a compreensão da relação de mútua oposição que se desenha no par dos adjetivos *permanente/provisório*. Observem que com esta pergunta, as autoras esperam provocar o aluno para a percepção dos fatores culturais que envolvem a carga significativa e afetam o campo semântico que é atribuído a todos os substantivos evocados no texto. Vejamos outro exercício proposto:

FIGURA 10 - Exercício 3 do livro didático 4

- 3.** No penúltimo parágrafo, a autora prossegue na reformulação da ideia de oposição que estabeleceu inicialmente no seu texto. No caderno, transcreva as expressões utilizadas nesse trecho para questionar o caráter permanente de certas coisas.
- Considerando esse penúltimo parágrafo, é possível perceber a que conclusão a autora chega a respeito do que é permanente ou provisório. Qual é ela? Explique.

Fonte: ABAURRE et. al, 2016, Vol. 1, p. 163

Nessa outra questão, de base muito mais subjetiva, as autoras provocam o discente para que reflita sobre a importância do uso deste par de adjetivos na construção global do sentido atribuído também às questões problematizadas na própria crônica.

Conforme vimos, o exercício tem um caráter bastante rudimentar, não provocando diretamente o leitor para estas questões que aqui levantamos. Porém, este fator não exclui a possibilidade de este material ser utilizado a favor de um debate sobre outras questões suplementares que sejam identificadas no próprio texto da autora Martha Medeiros. A iniciativa para isso deve partir, sem dúvida, do próprio professor de língua portuguesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos até aqui um exame que se preocupou em valorar criticamente algumas abordagens teóricas consagradas nos estudos de linguística e semântica e demonstramos, por meio de análises, o quanto a instrumentalização adequada destas teorias pode render uma acuidade crítica, e consequentemente, uma maior segurança para a seleção de materiais didáticos que se ofereçam para suplementar a aula de semântica da língua portuguesa, mais especificamente para aquelas que se esquematizarão no intuito de expor as questões da oposição de sentido e da antonímia.

Observamos também em face deste amplo debate que nos inquietou durante a pesquisa, que ainda um elevado número de coleções didáticas não têm contemplado em suas propostas o exame da antonímia. Algumas chegando mesmo à escolha por não reservar sequer uma unidade para os estudos de semântica, fato que transcende gravemente qualquer possível celeuma em torno da remoção ou manutenção do debate acerca da antonímia nas escolas. Sem a produção de materiais didáticos sobre a semântica podemos inviabilizar fatalmente o debate didático sobre relações de sentido de qualquer natureza.

Por outro lado, temos ainda a figura do professor, que pode, a partir da pesquisa, escolher formas de enriquecer sua prática e extrapolar o terreno do livro didático a fim de colher os bons frutos plantados por teorias linguísticas contemporâneas que têm grande potencial e que refletem sobretudo a partir da viabilidade de aplicação e contribuição para o ensino.

É comum notar que os caminhos sinuosos da produção científica, a constante revisão de teorias e o trabalho incessante na busca por melhores métodos que nem sempre convergem entre si suscitem, *a priori*, uma errônea sensação de insegurança. Por outro lado, afirmamos com o trabalho que se recicla de autores consagrados e contemporâneos, muitos realizados em pesquisas aplicadas que são desenvolvidas dentro e fora da universidade, que a existência do debate entre estas teses tanto incentivam a continuidade de uma produção científica quanto encorajam o educador para a experimentação de mudanças atitudinais na prática de ensino. O ultimato da prática, neste caso, é o que corriqueiramente sanciona e consagra a pesquisa.

A iminência de perigo e de insegurança podem naturalmente ser uma barreira para aqueles e aquelas que veem lógica e segurança nas práticas pouco críticas. Uma analogia que pode servir para se pensar este impasse é demonstrada em exames éticos incitados pelo caráter epicizante de textos que retratam o impasse e a celeuma de protagonistas que se veem atônitos e sem aparente norte ético que respalde suas escolhas.

Aparentemente, Brecht incitou tais impasses quando concebeu a encenação de *Aquele que diz sim, aquele que diz não*, texto épico escrito em 1930 em que somos apresentados a uma



estória em dois atos: no primeiro, o personagem central do impasse escolhe pela manutenção de um costume ancestral estimado socialmente em nome da sobrevivência de seu clã, porém, esta escolha resulta em sua própria morte em motivo da salvação de uma comunidade; em outro, este mesmo personagem escolhe pelo questionamento do costume, o que garante sua sobrevivência, mas culmina no perigo de morte para sua própria mãe e ainda para todos aqueles que esperavam a consumação de um ato heroico.

À parte o perigo fatal que reverberam das escolhas postas em Brecht, este impasse ficcional encontra muitos pontos de convergência alegóricos da condição do professor que a esta altura ainda pode estar se perguntando: qual seria a melhor postura diante de tão sério problema?

Dizer sim ou dizer não para a abordagem do tema em que este trabalho se constitui é decisão exclusiva daquele que está vivenciando a prática de ensino. No entanto, nosso trabalho procurou até aqui, em um terreno seguro e pautado pela discussão científica, responder: sim e não.

Sim, porque embora pesquisas como aquela empreendida por Ferrarezi (2010) já tenham comprovado alguns fracassos em face da adoção de práticas pouco reflexivas, não se pode ignorar a possibilidade do aprimoramento das abordagens errôneas que se reproduzem na prática do ensino de língua portuguesa. Não podemos ignorar, por exemplo, os ganhos de alguns exercícios como aqueles observados nos cadernos da coleção *Novas Palavras*. Ou ainda, não podemos ignorar a contribuição de pesquisas como as empreendidas por Sapir (1961) e Lyons (1979) que inspiraram algumas abordagens que consideramos pertinentes na coleção *Português: Linguagens*.

Obviamente, dizemos também que não, porque a mesma abordagem que criticamos em acordo com Ferrarezi (2010) não pode continuar se perpetuando em nome de qualquer pretensa prática de ensino calcada numa segurança que não se ressignifica nem diante dos estudos que se desenvolvem atualmente, e tampouco em face daqueles que já estão postos desde o estruturalismo. Como se viu em nossa análise, não nos furtamos de apontar soluções para algumas práticas equivocadas.

Ademais, notamos que embora as quatro coleções examinadas possam (e devam) naturalmente ter algumas inadequações ou supostas lacunas em sua abordagem, o professor também estará livre para, munido desta e de outras leituras, suplementar ou adequar o material com as necessidades que julgar pertinentes para sua prática.



## BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. **Português: Contexto, Interlocução e Sentido**: 3ª ed. São Paulo. Moderna, 2016.

AMARAL, E.; PATROCINIO, M. F. do; LEITE, C. S. **Novas Palavras**: 3ª ed. São Paulo. Editora FTD, 2016.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2018. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRÉAL, Michel. **Ensaio de Semântica**: ciência dos significados. São Paulo, SP. Editora EDUC; Editora Pontes, 1992.

BRECHT, Bertold. **Aquele que diz sim e aquele que diz não**. Teatro completo, v. 3, 1992.

CAULOS. **Só dói quando eu respiro**. Porto Alegre: L&M Pocket, 2001.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010

CEREJA, W.; MAGALHAES, T. C. **Português: Linguagens**: 11ª ed. São Paulo. Editora Saraiva, 2016.

DUCROT, Oswald. **O Dizer e o Dito**. São Paulo, SP. Pontes Editores, 1987.

ESCARPINETE, Mariana. L.; FERRAZ, M. M. T. Explorando as Noções de Oposição na Interface Léxico-Cultural: a relação de antonímia como elemento constitutivo do texto. In: FERRAZ, Mônica M. T. (Org.); NASCIMENTO, Erivaldo P. **Semântica e Ensino**. Curitiba, PR. Editora CRV, 2015.

FARACO, C. E.; MOURA, F. de M.; MARUXO, J. H. **Língua Portuguesa: Linguagem e Interação**: 3ª ed. São Paulo. Ática, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: Desatando Alguns Nós. São Paulo, SP. Parábola Editorial, 2008.

FERRAREZI, Celso. **Introdução à Semântica de Contextos e Cenários**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2010.

GREIMAS, Julien. **Semântica Estrutural**: 2ª ed. São Paulo, SP. Cultrix, 1966.

GUIRAUD, P. **A semântica**. São Paulo, SP. Editora Difel, 1980.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. São Paulo, SP. Editora Ática, 2006.

JACKSON, H.; AMVELA, E. **Words, meaning and vocabular**: a introduction to modern english lexicology. Londres: Cassel, 2000.

LÉVI-STRAUSS, C. **As Estruturas Elementares do Parentesco**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1982.

LYONS, John. **Introdução à Linguística Teórica**. São Paulo, SP. Companhia Editora Nacional, 1979.

RECTOR, Mônica; YUNES, Eliana. **Manual de Semântica**. Rio de Janeiro, RJ. Editora Ao Livro Técnico, 1980.

SAPIR, Edward. **Linguística como Ciência**. Rio de Janeiro, RJ. Livraria Acadêmica, 1961.  
SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**: 27ª ed. São Paulo, SP. Editora Cultrix, 2006.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo, SP. Cultrix, 2006.

SOUZA, José Wellisten A. de. **Por uma Semântica didática**: estudos semânticos voltados ao ensino de língua portuguesa no ensino médio. João Pessoa, PB. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2017.

VEIGA, E.. Aula faz 82% dos alunos comerem mais frutas. **Estadão**. São Paulo. Set. 2014. Disponível em: <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,aula-faz-82-dos-alunos-comerem-mais-frutas-imp-,1567328> Acesso em: 02 set. 2019.

VILAÇA, Márcio L. C. **Pesquisa e Ensino**: considerações e reflexões. Revista do Curso de Letras UNIABEU, Nilópolis. v. I, n. 2, páginas 59-74, Agosto, 2010.